POLIROM

Dorina Sălăvăstru

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Perspective teoretice și metodice

Ediția a II-a



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

Colecția *Științele educației. Structuri, conținuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea și Constantin Cucoș.

Dorina Sălăvăstru este conferențiar universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Al.I. Cuza" din Iași, unde susține cursuri de psihologia educației, didactica psihologiei, tehnici de expresie și dezvoltare personală. De același autor: *Logica naturală și aplicațiile ei în câmpul educațional* (Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998), *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a* (coautor, Editura Polirom, Iași, 2000), *Psihologia socială și Noua Europă. In honorem Adrian Neculau* (coordonator, Editura Polirom, Iași, 2003), *Psihologia educației* (Editura Polirom, Iași, 2004).

Editura POLIROM
Iași, B-dul Carol I nr. 4, P.O. BOX 266, 700506
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37,
P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

SĂLĂVĂSTRU, DORINA

Didactica psihologiei : perspective teoretice și metodice / Dorina Sălăvăstru ; cuvânt înainte de Adrian Neculau – Ed. a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006

ISBN (10) 973-46-0496-1; ISBN (13) 978-973-46-0496-8

371.3:159,9

Printed in ROMANIA

Dorina Sălăvăstru

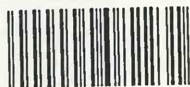
DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Perspective teoretice şi metodice

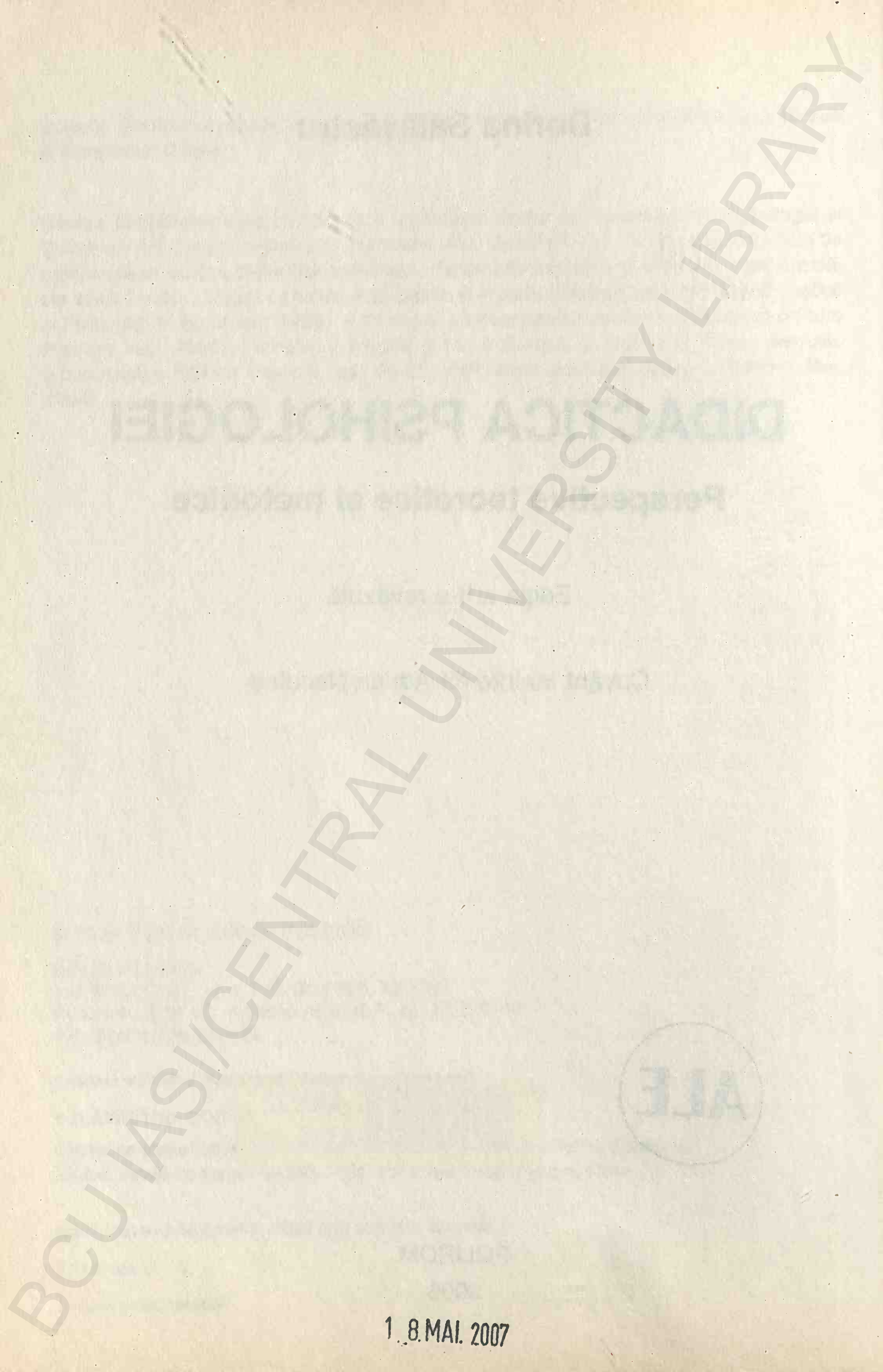
Ediţia a II-a revăzută

Cuvânt înainte de Adrian Neculau





POLIROM
2006



CUPRINS

Partea a II-a
STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

Cuvânt înainte
(la ediţia I*)

Discuţiile declanşate de apariţia fenomenului „manuale alternative", punând în chestiune existenţa, chiar şansa de supravieţuire a manualului unic, mi se par fireşti, erau de aşteptat. Vocile care atacă cu vehemenţă *posibilitatea* apariţiei unor manuale diferite, având la bază aceleaşi programe, sunt şi acestea un produs previzibil. Când ai fost expus întreaga viaţă unei singure surse de informaţii, nu poţi vedea rostul alternativelor, variantelor, nuanţelor. Orice sistem coerent, când se vede atacat în însăşi existenţa sa, inventează mijloace de salvgardare. Apărătorii dirijării informaţiei, în scopul formării unui model precis de personalitate, convenabil ideologiei dominante, se văd, deodată, deposedaţi de forţa lor unică de persuasiune, cu ajutorul căreia forjau conştiinţele, formarea structurii cognitive, modelau „omul nou". Când ai fost fasonat pentru a te identifica cu autoritatea atotcuprinzătoare, care impune ordinea existenţei, inclusiv un sistem „coerent" de idei, informaţii, adevăruri, nu poţi accepta acest cuvânt insidios – *alternativ* – capabil să arunce în aer lumea ta, adevărurile tale şi ale celor cu care le împărtăşeşti. Ce dezastru ! Nu mai există *autoritate*, nu mai ai instrumentul dominaţiei, nu mai poţi exercita nici un fel de control social, nu mai poţi face apel la o „competenţă recunoscută" şi nici invoca prestigiul în numele căruia să poţi invita la identificare. O condiţie a supunerii cognitive necondiţionate este absenţa unei autorităţi rivale. Pentru a-ţi exercita autoritatea fără îngrădire, trebuie deci să elimini concurenţa, sursele „dizarmoniei", alte voci.

Supunerea la autoritatea vocii unice, obţinerea conformismului şi ascultării sunt, nu încape îndoială, rezultat al forţei de persuasiune a unei ideologii care nu acceptă vecinătăţi, comparaţii, murmure. Percepţia existenţei legitime a unui control social, în interiorul unei situaţii definite, atrage după sine un sentiment de afiliere şi identificare. Sau măcar de aprobare tacită. Procesul a fost descris de Milgram (1974), care a numit *stare „agentică"* situaţia individului plasat într-o structură socială (organizaţională) controlată, într-o ierarhie sistemică în care el nu are autonomia alegerii. Şansa lui este doar să se „integreze", să se articuleze sistemului de autoritate instituţională, reprezentat de şcoală şi de instrumentele sale de influenţare. Acţiunile individului sunt „reglementate" în mare parte de mentori, de îndrumătorii săi (educatori, învăţători, profesori). El este invitat la o „atitudine convenabilă şi satisfăcătoare" prin toate mijloacele pe care şcoala le are la dispoziţie.

---

* Polirom, Iaşi, 1999 (n.red.).

când un câmp educativ, care încurajează comunicaţiile între construcţii cognitive şi reprezentări sociale diferite, repune în drepturi valoarea unor factori neglijaţi ai situaţiei de învăţare : rolul muncii colective pentru dezvoltarea individului, natura relativ temporară a decalajului de performanţă între populaţii de elevi.

Conceptul de *conflict socio-cognitiv* domină copios acest demers ştiinţific. Perspectiva este interacţionistă şi constructivistă, în acelaşi timp : plecând de la experienţe cumulative şi progresive, elevii elaborează noi instrumente cognitive, prin intermediul interacţiunilor în care ei au un rol activ. Ei nu pot progresa în interacţiuni însă decât dacă dispun de noţiuni, de cunoştinţe care să le permită să participe efectiv la aceste schimburi cu ceilalţi. Dacă un elev este împiedicat să participe la interacţiuni, dacă nu are instrumente (noţiuni, cunoştinţe) care să-i permită să devină un partener diligent, el nu progresează, chiar dacă este plasat lângă un coleg care stăpâneşte materia şi participă activ la dialog. Progresul intelectual deci are o natură socială ; interacţiunea pune în opoziţie cunoştinţe, soluţii, răspunsuri diferite. Cu cât acestea sunt mai eterogene, cu atât mai mult apare şansa de a înregistra interacţiuni, schimburi între parteneri. O condiţie este însă – şi aceasta se întâlneşte preponderent în realitatea şcolară – ca subiecţii (elevii) să fie de niveluri cognitive diferite. Copilul se implică profund în relaţia „conflictuală", el participă cu întreaga personalitate. Atât intelectual, cât şi emoţional. Conflictul este o sursă de elaborare a unor răspunsuri noi, într-un context social dat. Iată de ce autorii acestei teorii dau o importanţă deosebită dimensiunii sociale a conflictului.

Ce se întâmplă însă dacă elevii nu au surse alternative de informaţie, dacă singura lor sursă e manualul unic ? Mai avem, în acest caz, un conflict socio-cognitiv real ? În realitate, o „dezbatere" în care toţi participanţii dispun de o singură sursă de informare este artificială, sterilă şi nu conduce la progres intelectual, nu influenţează şi nu schimbă partenerii. Dimpotrivă, multiplicarea sarcinilor, diversitatea şi eterogenitatea nivelurilor de influenţă sunt surse ale elaborării conflictului şi ale schimbării. Divergenţa naşte conflict şi are drept consecinţă o modificare a *ceva* la nivelul individului sau grupului. Dacă fenomenul de influenţă „priveşte procesele prin care indivizii şi grupurile fasonează, menţin, difuzează şi modifică modul lor de a gândi şi de a acţiona, interacţiunile lor sociale directe sau simbolice" (Mugny, 1995), atunci – în explicarea fenomenului de influenţă – nu putem exclude opoziţia între curente de idei, conflictul între indivizii ce le susţin. Dimpotrivă, conflictul între spirite diferite este absolut necesar pentru a produce inovaţii, pentru a genera schimbare. Schimbarea nu se poate naşte într-un singur spirit şi nici între spirite care sunt de acord între ele (Moscovici, Doise, 1992 ; Doise, 1995). Este necesar un efort al mai multor indivizi. Conflictul poate fi deci considerat ca o sursă principală de redefinire şi schimbare.

Dorina Sălăvăstru, cadru didactic la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi, ne propune modalităţi practice de elaborare a „conflictului socio-cognitiv" prin predarea psihologiei. Beneficiind de o bună experienţă de profesor la Liceul Pedagogic „Vasile Lupu" din Iaşi, Dorina Sălăvăstru, ca mulţi alţi

profesori, a observat că elevii au dificultăţi în însuşirea noţiunilor, conceptelor, limbajului psihologiei propus de manualul utilizat acum în şcoli. Manualul, elaborat de regretatul profesor Paul Popescu-Neveanu şi de colegii M. Zlate şi Tinca Creţu, a constituit mulţi ani o sursă diligentă de informare, atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Din păcate, nivelul său de conceptualizare nu permite însuşirea cunoştinţelor prezentate fără o asistenţă competentă, fără profesorul care este obligat să „traducă" noţiunile şi ideile, într-un limbaj accesibil elevilor. Două soluţii aveau elevii care se îndreptau spre studiul psihologiei: sau să „înveţe" manualul ca pe o poezie, memorându-l (am văzut asemenea exemplare), sau să desţelenească, încetul cu încetul, corpusul de cunoştinţe bine încifrat. Acest lucru nu-l puteau realiza singuri, nici prin interacţiune cu colegii. Numai unii profesori sau meditatori experimentaţi reuşeau să-i facă pe elevi să înţeleagă manualul, prin oferirea de exemple, noţiuni alternative, explicaţii suplimentare etc.

Profesoara Dorina Sălăvăstru ne oferă acum un instrument cu ajutorul căruia cunoştinţele de psihologie comunicate prin manual pot fi mai bine transmise şi însuşite. Cartea de faţă nu este o simplă „metodică", adică un set de prescripţii, norme, indicaţii etc., nici un simplu ghid practic. Ceea ce n-ar fi fost deloc rău. Autoarea acestei lucrări ne oferă însă ceva mai mult. Un „manual alternativ" pentru profesori. O întemeiere logico-psihologică a studiului psihologiei, o epistemologie a ştiinţei noastre, un instrument pentru crearea conflictului socio-cognitiv în studiul psihologiei. Manualul este doar pretextul, Dorina Sălăvăstru ne sugerează multiple căi, soluţii, exemple pentru a face din studiul psihologiei o activitate atractivă.

Cartea sa poate fi citită în două registre. Un ghid în descifrarea şi „umanizarea" manualului de liceu, manual care – o spun elevii, o spun profesorii, o ştiu preparatorii – este deosebit de dificil. A doua cheie ar putea fi: manual practic deghizat, chiar dacă se adresează profesorilor. Indiferent care punct de vedere îl va adopta, cititorul va găsi în această carte informaţii suplimentare, explicaţii şi exemple, experienţă personală, adică aproape tot ce-i este necesar profesorului pentru a face accesibil studiul psihologiei.

Anual asaltează facultăţile de psihologie mii de candidaţi. Aceştia trebuie pregătiţi să înţeleagă că disciplina noastră este şi o ştiinţă a sufletului. Profesoara Dorina Sălăvăstru ne oferă o experienţă impresionantă, o sugestie pentru a regândi studiul psihologiei.

Prof. univ. Adrian Neculau

PARTEA I

PREMISE TEORETICE ALE ABORDĂRII METODICE

I. LIMBAJUL PSIHOLOGIC ŞI DIFICULTĂŢILE RECEPTĂRII LUI

1. Cunoaştere şi limbaj psihologic

Psihologia se bucură – în ultima vreme şi la noi – de un interes din ce în ce mai mare din partea oamenilor obişnuiţi şi, îndeosebi, din partea tinerilor. Fascinaţia pe care o exercită astăzi psihologia – cu toate aspectele ei colaterale sau care sfidează normalitatea şi atrag curiozitatea – s-ar putea explica, într-o primă aproximaţie, prin situaţia specială pe care acest domeniu o deţine în sfera manifestării cognitive a personalităţii umane: psihologia constituie o nevoie permanentă a omului nu numai în sens teoretic, pur cognitiv şi explicativ, ci şi în sens practic, ca nevoie de a se cunoaşte pe sine şi pe alţii, de a se perfecţiona pe sine şi, dacă este posibil, şi pe alţii. În al doilea rând, atracţia pentru demersul psihologic este determinată, fără îndoială, de orizontul de aşteptare aproape nelimitat pe care individul îl are în raport cu acest demers: el aşteaptă de la psihologie „cheia" rezolvării tuturor problemelor personale cu care se confruntă, indiferent dacă acestea au sau nu au contingenţă cu domeniul psihologicului. Tratarea „bolilor" trupului sau ale sufletului, educarea copiilor (problemă cardinală pentru oricine se află în relaţia de părinte!), depăşirea dificultăţilor în dragoste şi chiar înţelegerea opţiunilor şi acţiunilor politico-ideologice constituie tot atâtea imperative care îl aduc pe individ în situaţia de a preţui şi a apela la psihologie ca soluţie ultimă, salvatoare, pe drumul atât de întortocheat al vieţii! Nu o dată există această senzaţie că se cere şi se speră a se obţine de la demersul psihologic chiar mai mult decât este el capabil să dea.

Dacă aceasta este tonalitatea generală a apropierii individului de psihologie, trebuie să constatăm că nici analizele „sectoriale" nu sunt departe de asemenea concluzii. Apropierea elevului de liceu, de exemplu, de psihologie se face cu aceleaşi temeri şi speranţe, cu aceeaşi încredere, dar şi cu aceeaşi deznădejde ca şi ale omului de pe stradă. Temeri, pentru că anticipează analize, explorări şi sondaje în adâncul sufletului uman, care-i pot dezvălui, în mod cert, lucruri nebănuite despre propria persoană şi despre ceilalţi, speranţă pentru că aşteaptă, într-un fel, confirmarea propriilor intuiţii şi observaţii desprinse din practica relaţiilor umane de fiecare zi, încredere pentru că este, poate, pentru prima dată

când propriile trăiri sunt luate sub jurisdicţia unui demers ştiinţific dominat de o metodologie adecvată şi de interpretări în acord cu exigenţele unui demers ştiinţific, deznădejde pentru că în sinea lui e convins că nimeni şi nimic nu poate pătrunde în sufletul său atât de ascuns şi cu atât mai puţin „profesorul" cu care se află într-o relaţie de autoritate, adeseori dezagreabilă prin unele din consecinţele ei. Iată de ce, în dorinţa de a menţine viu interesul pentru psihologie, profesorul trebuie să fie, deopotrivă, un bun cunoscător al „psihologiei naive", dar şi al psihologiei ştiinţifice, să fie şi psiholog, el însuşi, dar şi cercetător, practician şi teoretician.

Cum este posibil acest lucru ? Cunoaşterea şi înţelegerea psihologiei de către elevi înseamnă, înainte de toate celelalte aspecte, *însuşirea unui limbaj*, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeaşi măsură, să şi surprindă relaţiile dintre faptele de ordin psihologic, să interpreteze aceste fapte şi să le atribuie semnificaţii, să ofere explicaţii, să facă predicţii cu privire la anumite comportamente. Aceste exigenţe nu sunt la îndemâna simţului comun. Motiv pentru care nu putem să nu constatăm că drumul pe care trebuie să-l parcurgă elevul împreună cu profesorul său pentru a ajunge la stăpânirea limbajului psihologic, a ansamblului conceptual, a capacităţii explicative şi predictive în domeniu, nu este deloc un drum drept şi fără obstacole.

Asupra acestora din urmă, în calitatea lor de dificultăţi care afectează cunoaşterea „faptelor" psihologice şi limbajul (sau tipul de discurs) în care această cunoaştere se concretizează în raporturile cu alteritatea, am dori să ne oprim în investigaţia la care ne-am angajat. Nu avem pretenţia că vom putea identifica toate tipurile de dificultăţi care apar în receptarea limbajului psihologic, dar vom încerca o analiză epistemologică a câtorva dintre ele, care ni se par mai semnificative şi cu consecinţe mai importante pentru asumarea corectă a unui astfel de tip de limbaj. Astfel ne vom feri poate mai lesne de preluarea mecanică a unui limbaj, a unui stil cognitiv, a unui tip de discurs sau a unei forme de demers ştiinţific. Suntem aici în intimitatea unui gând exprimat foarte sugestiv în finalul *Tractatusului logico-filosofic* de către Wittgenstein: „limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele". Ne mişcăm, vrem sau nu vrem, recunoaştem sau nu recunoaştem, într-o lume ce stă sub „tirania cuvântului" şi atâta ştim despre această lume cât ne este dat prin limbaj despre ea. Iar dacă acest *dat* este şi inadecvat, atunci limitele lumii în care ne mişcăm şi cu care lucrăm sunt şi mai mari ! Iar exigenţa, de această dată, este şi mai categorică : „despre ceea ce nu se poate vorbi (fiindcă nu se ştie, n.n. D.S.) trebuie să se tacă" (Wittgenstein, 1991, pp. 102 ; 124).

2. „Idolii” în receptarea limbajului psihologic

Din perspectiva unei epistemologii generale a actului de cunoaştere, este necesar să pornim de la constatarea că problema cunoaşterii ştiinţifice trebuie pusă în termeni de *obstacole*. Primul pas în temerara încercare de fundamentare pe baze solide a unei ştiinţe este tentaţia de distrugere a „idolilor” spiritului, eliberarea omului de prejudecăţile care-l domină la fiecare pas (Bacon) sau depăşirea „obstacolelor epistemologice” (Bachelard).

Scopul cunoaşterii omeneşti este – în concepţia lui Francis Bacon – unul practic, anume acela de a face omului viaţa mai bună. Pentru aceasta, omul trebuie, desigur, să cunoască şi, prin aceasta, să domine natura. Cunoaşterea autentică nu poate fi sub nici un chip atinsă fără debarasarea omului atât de prejudecăţile dobândite, cât şi de cele înnăscute („idolii”). „Idolii şi noţiunile false – va observa Bacon – care au pus stăpânire pe intelectul omenesc şi s-au înrădăcinat adânc într-însul, nu numai că au năpădit spiritele oamenilor aşa încât adevărul abia poate să pătrundă, dar chiar dacă îi este dat şi îngăduit să pătrundă, vor reveni şi vor tulbura înnoirea ştiinţelor, afară numai dacă oamenii nu iau măsuri împotriva lor şi nu se apără cât este cu putinţă” (Bacon, 1957, p. 41). Ceea ce, să recunoaştem, rămâne o observaţie mai actuală ca oricând.

Aşadar, pentru inductivistul englez, *idolii* sunt nişte „noţiuni false” care acoperă activitatea intelectului omenesc şi care o denaturează de la mersul ei normal ce ne-ar duce întotdeauna pe calea adevărului. Dar, la acelaşi Bacon, ei nu apar numai ca „idei false”, ci şi ca structuri mentale defectuoase, ca moduri de a gândi inadecvat sau ca mentalităţi vicioase, prezente fie la nivel individual, fie la nivel colectiv. Bacon distinge patru categorii de *idoli* de care spiritul uman se simte în permanenţă ameninţat şi cu care se întâlneşte adeseori pe drumul cunoaşterii: idolii tribului, idolii peşterii, idolii forului şi idolii teatrului.

Idolii tribului îşi au izvorul în însăşi natura umană. Prin construcţia sa naturală, omul este înclinat să deformeze realitatea, să născocească anumite corespondenţe şi relaţii – inexistente de fapt în realitate – între lucruri, să caute dovezi ficţionale pentru susţinerea opiniilor preconcepute – într-un cuvânt, să se lase influenţat de voinţă şi afecte, precum şi de iluziile simţurilor. Bacon ne atrage atenţia, de altfel, asupra erorilor care pândesc cunoaşterea din perspectiva simţurilor, atunci când acestea nu sunt controlate de metoda inductivă bazată pe observaţii, comparaţii şi experimente.

Idolii peşterii sunt proprii fiecărui individ în parte şi, evident, izvorăsc din particularităţile individuale înnăscute sau dobândite prin educaţie, prin influenţele mediului, prin lecturile de care individul este dominat etc. Ponderea acestor factori personali în formarea opiniilor, dar mai cu seamă în deformarea lor nu este cu nimic mai mică şi mai neînsemnată decât aceea a factorilor impersonali.

Idolii forului se concretizează mai ales în cuvintele inexacte şi confuze, în expresiile improprii care împiedică desfăşurarea normală a operaţiilor spiritului. În zadar, pentru a preveni sau înlătura echivocurile, învăţaţii înmulţesc definiţiile şi explicaţiile, căci „astfel de cuvinte siluiesc intelectul şi tulbură totul, împingându-i pe oameni în controverse şi în închipuiri sterile şi nesfârşite" (Bacon, 1957, p. 42).

Idolii teatrului îşi au izvorul în dogmele diferitelor filosofii, căci sistemele filosofice sunt, ca şi piesele de teatru, imagini care ne prezintă lumea nu aşa cum este ea, ci mai ales aşa cum o vede (sau o doreşte) autorul.

Toate aceste tipuri de dificultăţi, sugerate de Bacon sub forma unei clasificări a idolilor cunoaşterii ştiinţifice, se regăsesc – în forme diferite şi cu intensităţi diferite – şi la nivelul cunoaşterii şi al limbajului psihologic. În receptarea limbajului psihologic pot să apară diferite tipuri de erori datorate, în primul rând, faptului că psihologia utilizează adeseori termeni din limbajul comun (de exemplu: atenţie, memorie, imaginaţie, deprinderi, conştinţă, senzaţie, percepţie), care au un cu totul alt înţeles decât cel al uzajului ordinar. Între înţelesul comun al termenilor de care am amintit (ca şi al altora) şi înţelesul lor psihologic pot să existe discrepanţe semnificative. Această situaţie poate genera confuzii, ambiguităţi, utilizări improprii ale termenilor. Dar asupra unora dintre aceste aspecte vom reveni.

Erorile pot fi generate, pe de altă parte, de faptul că fenomenul psihic este trăit nemijlocit de fiecare dintre noi, dar el este cunoscut în chip mijlocit. Coexistenţa noastră permanentă cu faptele ştiinţifice care constituie obiect de investigaţie pentru demersul psihologic şi elementele cu care „lucrează" limbajul propriu al disciplinei nu rămâne fără urmări, atât în planul cunoaşterii, cât, mai ales, în planul receptării limbajului. Faptul că fiecare trăieşte zilnic emoţii, îşi concentrează atenţia asupra unor obiecte, imaginează şi planifică activităţi, deci cunoaşte fenomenele psihice din experienţa proprie, din propria trăire, îi face pe unii să creadă că psihologia este o ştiinţă simplă şi uşoară la care, eventual, ar putea şi ei contribui prin simplă autoobservaţie. Realitatea este cu totul alta, iar iluzia ne însoţeşte aici la fiecare pas. Fenomenele psihice sunt deosebit de complexe (poate cele mai complexe dintre faptele cercetării ştiinţifice), iar prin autoobservare

omul ia cunoştinţă doar de experienţa sa subiectivă. Or, niciodată experienţa subiectivă nu se va putea constitui ca un temei suficient pentru determinarea enunţurilor cu caracter de lege. Numai că demersul ştiinţific al psihologiei urmăreşte determinarea legilor activităţii psihice şi explicarea „comportamentelor" pe baza acestor legi. Lucian Blaga observa că fenomenele psihice se prezintă ca „trăiri", dar cunoaşterea acestor fenomene nu este identică cu „trăirea" lor. De îndată ce încercăm să asimilăm fenomenul psihic prin cunoaştere încep şi distanţările faţă de el (Blaga, 1977, pp. 186-189).

De asemenea, nu de puţine ori putem constata că regăsim în opinia generală păreri greşite din punct de vedere psihologic, formate pe bază de impresii, observaţii şi evaluări subiective. Psihologia simţului comun este profund marcată de prejudecăţi, de stereotipuri care ţin loc de adevăruri obiective. Clişeul sau prejudecata provine din conştiinţa colectivă, este preluată de individ de la grupul de apartenenţă şi se exprimă în reprezentări şi aprecieri personale dintre cele mai diverse.

Dificultatea pe care o resimte profesorul în explicarea conceptelor psihologice constă, în primul rând, în faptul că aceste opinii pot să aibă un sâmbure de adevăr, ceea ce l-a făcut pe psihologul H. Kelley să recunoască faptul că simţului comun îi este propriu un anumit nivel al cunoaşterii psihologice (este vorba despre observaţii şi concluzii asupra aspectelor direct observabile ale comportamentului uman). Amestecul de adevăr şi eroare pe care-l găsim în stereotipuri, în clişee devin obstacole în însuşirea limbajului psihologic în momentul în care, pentru formarea unor noţiuni, profesorul apelează la o serie de exemple, de fapte concrete pentru a ajunge apoi – prin analiză, sinteză şi generalizare – la definiţia noţiunii.

De exemplu, printre cele mai frecvente imagini stereotipe se află cele referitoare la relaţia dintre fizionomii şi trăsăturile de personalitate. Întâlnim, în practică, destul de mulţi oameni care admit ideea că inteligenţa sau non-inteligenţa, precum şi alte însuşiri, se află înscrise în fizionomia unei persoane, în privirea sa, de multe ori în felul în care se îmbracă. Se postulează astfel – mai mult tacit – o corelaţie directă între tipul somatic, corporal şi trăsăturile psihice. Poziţiile psihomorfologice se regăsesc uşor în simţul comun. Chiar şi tipologia lui Kretschmer pleacă de la aceste poziţii; ele au o anumită valoare predictivă.

Omul de ştiinţă face însă distincţia între simpla corelaţie şi procesul determinării cauzale. Este adevărat că nu o dată faţa constituie un „index de valori psihice", dar din observarea expresiei mimice, a figurii se obţin informaţii în primul rând despre dispoziţia emoţională a persoanei, despre unele stări psihice generale, dar nicidecum date nemijlocite despre inteligenţa însăşi sau despre însuşirile de caracter. Simţul comun este gata să stabilească oricând corelaţii între

aspectele fizice şi cele psihice, pe baza unor coincidenţe mai mult sau mai puţin întâmplătoare întâlnite în experienţă (Radu, 1994, p. 19). De asemenea, influenţa mentalităţii din mediul social ambiant face ca, în psihologia naivă, să fie prezente prejudecăţile etnice (puternice, de exemplu, în legătură cu etnia romilor).

3. Conceptul de *obstacol epistemologic*

O analiză a gândirii ştiinţifice şi a progresului cunoaşterii prin depăşirea obstacolelor este întreprinsă în contemporaneitate de Gaston Bachelard. În *La formation de l'esprit scientifique* (Vrin, Paris, 1972), Bachelard grupează sub denumirea de *obstacole epistemologice* limitele sub care stă cunoaşterea anterioară şi care trebuie depăşite şi înlocuite cu o altă formă de cunoaştere. Aceasta înseamnă că ceea ce cunoaştem deja ne împiedică să cunoaştem ceva nou. Orice cunoaştere cu adevărat nouă este precedată de o „ruptură epistemologică", ruptură care desparte experienţa naturală, proprie fiecăruia dintre noi, de cea ştiinţifică, inaccesibilă tuturor. Toată „pre-cunoaşterea" trebuie negată pentru a se ajunge la o nouă cunoaştere. Un obstacol epistemologic se încrustează pe cunoaşterea nechestionată, aceea care nu a fost pusă sub semnul întrebării şi care n-a trecut proba atitudinii critice. Fără îndoială, este necesară conştientizarea acestor „obstacole epistemologice", fiindcă numai astfel vom putea să găsim căi de a le depăşi. În categoria acestor obstacole epistemologice Bachelard include : obstacolul experienţei prime, obstacolul animist, obstacolul substanţialist, obstacolul generalităţii, obstacolul valorizărilor inconştiente (Bachelard, 1972).

Noţiunea de *obstacol epistemologic* este studiată de Gaston Bachelard în dezvoltarea istorică a gândirii ştiinţifice şi în practica educaţiei. În domeniul educaţiei – spune Bachelard – noţiunea de obstacol epistemologic nu este recunoscută : „Am fost adesea frapat de faptul că profesorii de ştiinţe, mai mult decât ceilalţi, nu înţeleg că ceea ce predau nu este înţeles. Ei îşi imaginează că judecata ştiinţifică începe ca o lecţie, că pot face înţeleasă o demonstraţie repetând-o punct cu punct. Ei n-au reflectat asupra faptului că adolescentul vine la ora de fizică având cunoştinţe empirice deja constituite ; de aceea este vorba nu de a obţine o cultură experimentală, ci de a o schimba, de a depăşi obstacolele acumulate din viaţa cotidiană" (Bachelard, 1972, p. 18).

Obstacolul cel mai generos ilustrat şi cel mai aspru criticat de Bachelard este *experienţa primă*. Ea se prezintă ca un lux de imagini, este pitorească, concretă, naturală ; n-ai decât s-o descrii şi să te minunezi (Bachelard, 1972, p. 19). Experienţa primă este un amestec de elemente obiective şi subiective. Ar fi

iluzoriu să construim procesul de învăţare fără să ţinem cont de cunoştinţele prealabile ale elevilor, cunoştinţe mai mult sau mai puţin corecte, adesea contaminate de imaginar, afectivitate, mediu ambiant etc. O altă iluzie ar fi să credem că noile cunoştinţe le vor şterge şi le vor înlocui pe cele anterioare. În realitate, cunoştinţele dobândite în şcoală se suprapun peste cele anterioare care se vor lăsa, poate, modificate dar vor rămâne, cel mai adesea, subiacente şi vor reapărea. De aceea, înainte de a preciza nivelul de formulare al unui concept, trebuie să inventariem reprezentările curente ale elevilor despre diferite probleme şi să detectăm obstacolele.

Este necesar, în mod cert, ca profesorul să reflecteze la faptul că adolescentul ajunge la orele de psihologie cu o serie de cunoştinţe empirice despre fenomenele vieţii sufleteşti, rezultate fie din lectura unei literaturi de factură psihologică, din vizionarea unor filme ori pur şi simplu din observaţiile curente făcute asupra semenilor. Pentru înţelegerea corectă a fenomenelor psihice şi însuşirea adecvată a limbajului psihologic, profesorul, pe de o parte, trebuie să se sprijine pe această psihologie naivă pentru a limpezi conţinuturile şi logica psihologiei ştiinţifice, pentru a apropia conţinuturile abstracte ale psihologiei de modul de gândire al omului obişnuit, iar, pe de altă parte, trebuie să procedeze la corectarea erorilor, la delimitarea conţinuturilor subiective, aleatorii de conţinuturile obiective, exacte, verificabile.

Aşadar, în cazul însuşirii limbajului psihologic, nu putem vorbi de o „ruptură epistemologică" în sensul în care a teoretizat Bachelard acest concept, pentru că există o anumită continuitate între cunoaşterea comună şi cunoaşterea ştiinţifică în psihologie. Intuiţia, cunoştinţele naive, psihologia cotidiană ne pot ajuta mult în practică şi în cercetarea psihologică, dar ele constituie doar premisa necesară pe care se va clădi psihologia ştiinţifică. Trebuie să ţinem seama că gândirea nu merge niciodată de la sine în sensul obiectivităţii. Spiritul ştiinţific se formează în timp, prin detaşarea de simţul comun. Este necesar – ne avertizează Bachelard – să nelinişteşti raţiunea elevului, să-i deranjezi habitudinile, să-l faci să renunţe la propria intelectualitate, la intuiţiile intime şi la imaginile favorite.

4. Sens comun şi sens ştiinţific în cunoaşterea psihologică

Abandonarea cunoştinţelor care îşi au sursa în simţul comun este un lucru dificil. Cu atât mai mult cu cât în fiecare limbă există o imensitate de termeni referitori la fenomene sufleteşti, stări sau însuşiri psihice cum sunt iubirea, ura, gelozia, egoismul, generozitatea etc. Această psihologie naivă, cotidiană este numită de Traian Herseni „psihologie poporană", căci „aşa cum există o astronomie, o botanică, o medicină populare, există şi o psihologie populară, adică o sumă de cunoştinţe, opinii, interpretări psihologice create sau însuşite de popor, dezvoltate anterior psihologiei ştiinţifice, iar după apariţia acesteia, menţinute alături de ea, ca o preocupare cognitivă empirică, preponderent practică, născută sau răspândită prin contactul oamenilor între ei, din nevoia de a se adapta unii la alţii în cadrul diferitelor comunităţi de viaţă sau chiar şi numai din curiozitatea firească de a se cunoaşte între ei şi a se tălmăci reciproc, eventual de a se cunoaşte şi înţelege pe ei înşişi" (Herseni, 1980, p. 23).

„Psihologia poporană" se reflectă atât în limbă, cât şi în folclor, unde există numeroase proverbe, zicale, expresii cu privire la firea omului şi la viaţa sufletească, de genul : „unde nu-i cap, vai de picioare", „cap ai, minte ce-ţi mai trebuie", „a se face inima cât un purece", „cine se aseamănă se adună", „ochii sunt oglinda sufletului" etc. Aceste expresii s-au păstrat şi astăzi şi lor li s-au adăugat altele (de exemplu : „mi-a căzut fisa"), care demonstrează că „psihologia poporană" este încă destul de activă.

Această psihologie, prezentă în cultura fiecărui om, se întemeiază pe intuiţie, numită de H. Gruble „un raţionament cu premise inconştiente". Rolul intuiţiei în gândire şi în creaţie este bine cunoscut, fiindcă ea este prezentă zilnic în procesul înţelegerii reacţiilor celor din jur şi în oferirea unui răspuns adaptat fiecărei situaţii în parte. Cu toate acestea, intuiţia rămâne totuşi imprecisă, nu poate fi însoţită de argumente raţionale şi e lipsită de sistem, de coerenţă (Cosmovici, 1996, pp. 206-219).

Psihologia cotidiană acreditează un sens comun al termenilor psihologici, care ne poate ajuta să ne orientăm în relaţiile cu semenii noştri. Numai că atunci când urmărim însuşirea sensului ştiinţific al termenilor, primul pas care trebuie făcut este această *delimitare a sensului comun de cel ştiinţific*. Conceptele empirice se caracterizează prin aceea că omit esenţialul din conţinutul lor, conţin multe elemente subiective, întâmplătoare, bazate pe impresii. De aici, posibilitatea erorilor.

Dat fiind faptul că noţiunile empirice reprezintă punctul de plecare în formarea celor ştiinţifice şi că ele pot avea uneori un rol pozitiv, dar şi negativ în formarea acestora din urmă, este necesară cunoaşterea lor foarte amănunţită, în vederea unei utilizări diferenţiate în procesul de învăţământ. Suportul intuitiv-concret al noţiunilor empirice poate fi folosit fie în vederea valorificării lui, fie în vederea restructurării, reconsiderării şi transformării lui în cunoaştere ştiinţifică. Considerarea cunoştinţelor şi noţiunilor empirice ale elevilor fie în vederea valorificării, fie în cea a restructurării conţinutului lor permite ca activitatea generalizatoare a gândirii, realizată până la un anumit moment dat, să nu se piardă, ci să se integreze împreună cu rezultatele ei, ca o premisă necesară, în noua activitate intelectuală ce urmează a se desfăşura (Zlate, 1973).

Un prim exemplu în acest sens ni-l oferă conceptul de *personalitate*. În accepţia simţului comun, personalitatea este echivalată cu „individul de excepţie", cu persoana creativă pe plan social sau cultural. Sunt, de altfel, destul de răspândite expresii de genul „nu are personalitate", „e plin de personalitate" atunci când se iau în considerare doar „efectul extern", impresia pe care o fac unii oameni asupra altora sau puterea de a influenţa oamenii. Astfel, concepţia populară despre personalitate se referă la ansamblul de trăsături care sunt atrăgătoare şi eficiente din punct de vedere social. Această concepţie confundă personalitatea cu reputaţia (Allport, 1991, pp. 34-36).

În psihologie, problematica personalităţii ocupă un loc deosebit de important, a făcut şi face obiectul a numeroase cercetări, ceea ce, în mod firesc, a determinat şi proliferarea a zeci de definiţii ale personalităţii, a căror enunţare ar fi deconcertantă şi descurajantă pentru elev. Definiţia pe care o propune Allport, de exemplu, conform căreia „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său specific", una dintre cele mai des uzitate definiţii ale personalităţii, tratează personalitatea ca o unitate care posedă o anumită structură internă, dar neglijează determinarea psihosocială a personalităţii. Aceasta are drept consecinţă o anumită obstaculare a relaţiilor dintre interior şi exterior, dintre intrapersonal şi interpersonal, dintre persoană şi situaţii în înţelegerea personalităţii.

Norbert Sillamy defineşte personalitatea drept „elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează şi o diferenţiază de altă persoană. Fiecare om este, în acelaşi timp, asemănător cu ceilalţi membri ai grupului şi diferit de ei prin amprenta unică a trăirilor sale" (Sillamy, 1996, p. 231), definiţie care subliniază individualitatea şi originalitatea drept esenţe ale personalităţii, dar şi existenţa unor trăsături tipice de personalitate care sunt proprii tuturor oamenilor din toate locurile şi timpurile.

Pentru însuşirea corectă a acestui concept, profesorul de liceu trebuie să-l facă pe elev să înţeleagă faptul că oricine dispune de personalitate şi că, din punct de vedere psihologic, personalitatea este un concept care include „întregul sistem al atributelor, structurilor şi valorilor de care dispune o persoană". O analiză a trăsăturilor generale de personalitate, îmbinarea cu particularizări, cu exemplificări care să sublinieze nu numai ceea ce este comun, ci şi ceea ce este diferit de la un individ la altul îl vor determina pe elev să încerce să se cunoască mai bine, să se compare cu alţii, să-şi fixeze ţeluri realizabile, dar şi să încerce să se autodepăşească.

Un alt concept care în limbajul cotidian întruneşte înţelesuri diferite este cel de *inteligenţă*. În utilizarea acestui termen, persoane diferite îl vor raporta la însuşiri şi comportamente diferite. În viaţa cotidiană, „o persoană este denumită inteligentă dacă dovedeşte o abilitate verbală, dacă răspunde prompt şi adecvat la întrebări, dacă dezleagă uşor probleme de cuvinte încrucişate sau susţine o discuţie dificilă ; alta, dacă poate uşor găsi şi repara o pană de automobil, un ceas defect etc." (Pavelcu, 1972, pp. 272-273).

Cu alte cuvinte, la nivel intuitiv, omul inteligent este acela capabil să rezolve problemele ce apar în viaţa cotidiană cu mai multă uşurinţă decât majoritatea oamenilor. Potrivit experienţei şcolare, inteligenţa ar desemna gradul de adaptare al elevului la cerinţele activităţii de tip şcolar ; este deci un instrument al reuşitei şcolare. Uneori, se mai face distincţia între inteligenţa teoretică şi cea practică. Există oameni capabili să rezolve probleme teoretice dificile, dar care devin foarte dezorientaţi în rezolvarea chestiunilor practice relativ simple. Şi invers.

Se ştie, de exemplu, că Mozart a fost un compozitor strălucit, dar care în viaţa particulară s-a dovedit incapabil să-şi gestioneze banii, fiind mereu urmărit de creditorii săi. Diferenţa dintre inteligenţa teoretică şi cea practică poate proveni din deosebirea de cultură, de interese, de preocupări, dar şi din prezenţa unor aptitudini de grup diferite, alături de această aptitudine generală care e inteligenţa (Cosmovici, 1974, pp. 142-143).

Trebuie să admitem că există o pluralitate de concepţii populare despre inteligenţă, la fel cum există şi la nivelul concepţiilor savante. Şi manualul de psihologie ia în considerare această diversitate a definiţiilor inteligenţei şi, în consecinţă, prezintă mai multe puncte de vedere şi contribuţii în domeniul inteligenţei : J. Piaget, Ch. Spearman, L.L. Thurstone, H. Gardner. Pentru elevul de liceu, definiţia dată de Piaget inteligenţei drept formă superioară de adaptare optimă, eficientă, la situaţii noi prin restructurarea datelor experienţei poate fi luată drept un punct de plecare în înţelegerea fenomenului complex al inteligenţei. Mai departe însă, de la o definiţie generală, abstractă a inteligenţei trebuie să se treacă la definiţii operaţionale, lucru care se poate realiza prin analiza concretă, practică şi chiar prin aplicarea unor teste de inteligenţă.

În cercetarea vieţii psihice pot interveni multe alte situaţii în care efortul ştiinţific în vederea precizării limbajului psihologic trebuie să pornească de la cunoştinţele prealabile ale elevilor. Uneori „schemele conceptuale ale sensului comun" pot fi destul de apropiate de sensul ştiinţific al termenilor psihologiei şi atunci construcţia limbajului psihologic s-ar face „de jos în sus", prin transfigurarea sensului comun în concepte, legi, principii, teorii : „trecerea de la intuiţie la cunoştinţa discursivă este procesul de transformare a cunoştinţei nearticulate, nediferenţiate, adesea practice şi neverbale, în una articulată, diferenţiată, verbală şi logică. Cea dintâi poate fi numită implicită faţă de a doua, explicită, logică sau raţională" (Pavelcu, 1972, p. 155).

Diferenţele dintre sensul comun şi ştiinţă sunt sintetizate de Kerlinger în următoarele caracteristici (Bîrzea, 1995, p. 35) :

(a) atât demersul ştiinţific, cât şi sensul comun utilizează „scheme conceptuale", respectiv asociaţii cauzale cu valoare limitată. Spre deosebire de sensul comun, în ştiinţă aceste explicaţii limitate sunt revizuite permanent ;

(b) în ştiinţă, orice tentativă de generalizare trece mai întâi prin stadiul de adevăr provizoriu, de ipoteză. În sensul comun, această precauţie nu există : se preferă false certitudini în locul certitudinilor relative ;

(c) în ştiinţă, este adevărat numai ceea ce este verificabil. În sensul comun, este adevărat ceea ce fiecare crede că este adevărat la un moment dat şi într-o anumită situaţie sau context ;

(d) în ştiinţă, cunoaşterea se fixează prin legi (ceea ce îi conferă un caracter durabil), în timp ce în sensul comun cunoştinţele se exprimă în forma imediată şi fluctuantă a opiniilor ;

(e) explicaţiile ştiinţifice sunt nomotetice şi cauzale, în timp ce sensul comun foloseşte ceea ce Kerlinger numeşte „explicaţii metafizice" (credinţe, doctrine, intuiţii).

5. Transfer şi interferenţă conceptuală

Însuşirea limbajului psihologic este o sarcină dificilă pentru elev, mai ales dacă avem în vedere faptul că manualul de liceu este destul de abstract, cu o terminologie pretenţioasă, cu prea puţine exemple care să permită o concretizare a conceptelor şi legilor psihologice. Din acest motiv, pentru a face accesibile conceptele psihologice, profesorul trebuie să caute căile cele mai facile şi să-şi întemeieze continuu analizele pe exemplul faptelor, pe argumentele sugestive oferite de experienţa cotidiană sau de celelalte discipline cu care elevul vine în contact.

Una dintre cele mai eficiente colaborări în acest sens este cea dintre psihologie şi literatură. În scrierile cu caracter literar se regăsesc analize reuşite ale vieţii afective, portrete individuale sau colective, tipologii caracteriale sau comportamentale. Vasile Pavelcu a surprins foarte bine această pătrundere a problematicii psihologice în domeniul literaturii şi rolul pe care îl poate avea aceasta din urmă în procesul de conştientizare a fenomenelor psihice : „dacă literatura, privită sub unghiul psihologic, reprezintă o treaptă de explicitare, conştientizare şi obiectivare prin intermediul imaginii, a fenomenului subiectiv, psihic, sugerând, prin materialul oferit, un travaliu de analiză abstractă şi ştiinţifică, am putea afirma că, cu timpul, beletristica concretizează unele adevăruri psihologice abstracte, efectuând astfel operaţia inversă, de la teoria abstractă la intuiţie, de la concept şi modelul abstract la imagine" (Pavelcu, 1972, pp. 173-174).

Este la îndemâna oricui să constate că mulţi scriitori sunt excelenţi psihologi, fini observatori ai complicatelor aspecte ale vieţii sufleteşti, pe care le redau, cu o măiestrie ce nu e la îndemâna oricui, în operele literare. Numeroase dintre acestea din urmă stau mărturie pentru spiritul de observaţie şi intuiţia psihologică, pentru capacitatea de a pătrunde în adâncurile fiinţei umane, zugrăvind admirabil trăiri afective, personaje tipice sau personalităţi accentuate, situaţii, evenimente cu o încărcătură psihologică deosebită.

Astfel de texte literare pot constitui un excelent material ilustrativ care să-l ajute pe elev în înţelegerea diferitelor fenomene psihice. Ele reprezintă, în multe cazuri, disecţia „pe viu" a sufletului personajelor, la care asistăm adesea şi de care ne minunăm întotdeauna. Există nume ilustre de psihologi (Janet, Pavelcu) care au găsit cu cale să ilustreze cursurile lor sau lucrările ştiinţifice cu personaje din literatură, astfel încât prin intermediul lor să se facă accesibile enunţurile şi explicaţiile fenomenelor psihice. Stilul unor astfel de expuneri sau al unor astfel de „scriituri" s-a dovedit a fi destul de plăcut şi atractiv pentru că, în fond, psihologia este şi rămâne o ştiinţă concretă, legată de experienţa imediată, în care nu o dată excepţiile sunt mai „tari" decât regulile. Exemplele din literatură

apropie, îi fac co-participanţi pe elevi la un anumit mod de explicitare a unor adevăruri psihologice abstracte. Aşadar, referinţele la literatură nu au menirea de a demonstra un enunţ, ci urmăresc ilustrarea lui spre a-l face mai accesibil elevului.

Este aproape imposibil să întreprindem o analiză a unor stări afective precum bucuria, tristeţea, frica, iubirea, ura, gelozia fără să facem apel, pentru ilustrare, la operele literare. Nu putem vorbi despre sentimentul geloziei fără să ne gândim la cea mai desăvârşită ilustrare a geloziei pe care o regăsim în drama lui Shakespeare, *Othello*. Sub influenţa intrigilor, a calomniilor şi a acţiunilor perfide ale lui Iago, Othello devine de o gelozie inimaginabilă, încât o batistă a Desdemonei văzută în mâna lui Cassio devine o dovadă evidentă de trădare pentru gândirea sa înfierbântată:

Desdemona:

Dar mă-nspăimânţi! Cînd îţi roteşti tu ochii,
Ceva fatal e-n ei! De ce m-aş teme?
Păcate nu-mi cunosc. Simt frica totuşi.

Othello:

Gândeşte-te la vina ta.

Desdemona:

E numai
Iubirea ce ţi-o port.

Othello:

Şi mori de-aceea!

....

Desdemona:

E bine-aşa. Dar despre ce e vorba?

Othello:

Batista scumpă mie, ce ţi-am dat-o,
Lui Cassio tu i-ai dăruit-o.

Desdemona:

Nu!
Pe sufletul şi viaţa-mi! Fă-l să vie
Şi întreabă-l!

....

Othello :

Gura i s-a-nchis !

Desdemona :

Mi-e teamă că ghicesc. E mort. Se poate ?

....

Othello :

Îl plângi în faţa mea ? Piei, desfrânato !

Desdemona :

Alungă-mă, dar nu mă omorî !

Othello :

Jos, târfo !

Desdemona :

Ucide-mă, dar mâine ! Noaptea asta
Să mai trăiesc !

Othello :

O, nu ! şi de te zbaţi !...

Desdemona :

Un ceas, un singur ceas !

Othello :

Nu se mai poate !

Desdemona :

Cât spun o rugăciune !

Othello :

Prea târziu.

(Shakespeare, *Othello*, în: *Opere*, VIII, ESPLA, 1960)

Avem aici de-a face cu o creştere gradată a stării de gelozie care acoperă orice urmă de raţionalitate şi duce în cele din urmă la săvârşirea crimei. Othello este măcinat de sentimente contradictorii. El oscilează între speranţă şi teamă, între iubire şi ură. Asemenea oscilaţii sunt cele mai periculoase, căci duc, nu de puţine ori, spre o dezvoltare paranoică. După cum am putut constata, în cazul geloziei,

sentimentele alternând între ele cresc la amândoi polii şi astfel ia naştere „dragostea-ură”, iar Othello devine o victimă a „ambivalenţei afective”* :

Othello :

Pe lumea toată !
Cred uneori că soţia mea-i cinstită
Şi-apoi că nu-i. Te cred pe tine sincer
Şi-apoi că nu. Dar vreau să am dovadă,
Căci numele-i, curat ca faţa Dianei,
E azi mânjit şi negru cum mi-e chipul
Pumnale, ştreanguri, clocote ce-neacă,
Otravă, fac orice ! Să nu mai sufăr !
Oh ! Vreau să aflu !

Aceste fragmente sunt un bun prilej de analiză a dinamicii vieţii afective, care se prezintă ca o alternanţă a contrastelor. Vasile Pavelcu face în această privinţă câteva observaţii interesante : dinamica afectivă confirmă dictonul „extremele se ating”, căci iubirea este mai aproape de ură decât de indiferenţă, excesul de bucurie ne apropie de tristeţe, gelozia apare drept „energia iubirii convertită în ură”, depăşirea limitei în exprimarea simpatiei duce în pragul antipatiei (Pavelcu, 1969, pp. 26-27). Or, este foarte posibil ca toate aceste trăiri dezvăluite în literatură să fie cunoscute, chiar analizate de elevi, datorită atracţiei pe care ei o resimt pentru problemele psihologice la această vârstă.

Numeroase *tipologii caracteriale* s-au impus datorită creaţiilor literare. Primele portrete caracteriale le găsim într-o veche scriere din Grecia antică, *Caracterele*, datorată lui Teofrast, un elev al lui Aristotel. Două milenii mai târziu, opera filosofului Teofrast este tradusă de moralistul francez La Bruyère şi republicată o dată cu *Caracterele* acestuia din urmă. Dacă Teofrast descrie „tipuri ideale” prin îngroşarea trăsăturii dominante, La Bruyère creează portrete mai complete făcând referire şi la stilul de viaţă, înfăţişare etc. Opera lui La Bruyère este o oglindă a numeroaselor aspecte ale vieţii sociale specifice secolului şi, într-o anumită măsură, tuturor timpurilor.

Profesorul poate folosi aceste portrete caracteriale pentru a ilustra modul cum trăsătura dominantă, cardinală se dezvăluie şi se impune în faptele de conduită, în relaţiile cu ceilalţi sau cu grupul. Această „trăsătură-stăpână” este stabilă, consecventă cu sine şi coercitivă şi pe baza ei se poate prevedea, cu o anumită

* O analiză a acestui conflict afectiv este realizată de Tiberiu Rudică în *Maturizarea personalităţii*, Ed. Junimea, 1990, pp. 18-24.

probabilitate, fireşte, comportarea viitoare a unei persoane. Iată portretul pe care Teofrast îl face zgârcitului :

„Zgârcenia este o economie ce întrece orice măsură. Zgârcit este omul care înainte de a fi împlinit luna bate la uşa datornicului şi-i cere dobânda, chiar dacă aceasta nu face măcar o jumătate de obol. Când se află la o masă pregătită pe socoteala celor ce iau parte la ea, zgârcitul numără câte pahare a băut fiecare, iar zeiţei Artemis îi jertfeşte mai puţin decât oricare altul dintre cei prezenţi. Dacă un cunoscut i-a procurat un obiect pe un preţ scăzut, zgârcitul consideră că e îngrozitor de scump. Dacă sclavul i-a spart o oală ori o farfurie, îi scade din hrană. Dacă nevasta a pierdut un bănuţ, cotrobăie prin oale, răscoleşte paturile, lăzile, caută până şi în aşternuturi. (...) Casetele zgârciţilor de felul ăsta sunt doldora de bani ! Mucegaiul stă prins pe ele, iar pe chei s-a pus rugina. Zgârcitul poartă haina mai sus de genunchi, iar la baie aduce uleiul în sticle mititele ; se tunde la piele, îl găseşti desculţ şi la prânz, iar când dă haina la curăţat îndeamnă pe meşter să întrebuinţeze argilă din belşug, ca să nu se păteze prea repede" (Jean de la Bruyère, *Caracterele sau moravurile acestui veac*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1966, vol. I, pp. 41-43).

Molière este, la rândul său, un creator de portrete. Cu o anumită exagerare provenind din nevoi literare şi cu un deosebit simţ al umorului, Molière îl înfăţişează pe Harpagon ca pe un om a cărui singură pasiune sunt banii şi care trăieşte permanent cu groaza că i-ar putea fi furaţi. Fragmentul în care este descrisă reacţia lui Harpagon în momentul în care nu-şi mai găseşte banii ascunşi în grădină are o savoare deosebită :

„Mi s-au rătăcit minţile, nu mai ştiu unde sunt, cine sunt, nici ce fac ! Vai, bănişorii mei, bănişorii mei, prietenii mei drăgălaşi, cum aţi pierit ? Şi de când am rămas fără voi nu mai găsesc sprijin, nici mângâiere, nici bucurie pe lume ! S-a sfârşit cu mine, nu mai am nici un rost în viaţă ! Fără de voi nu mai pot trăi. Gata, m-am dus, mor, am murit şi m-a îngropat ! Nu se găseşte nimeni să mă învieze ?".

În literatura română, Caragiale este unul dintre cei mai mari creatori de caractere, ceea ce l-a făcut pe Hasdeu să afirme că „România are un Molière al ei !". Cu un simţ psihologic deosebit, el creează personaje tipice, dar nu simplifică imaginea omului până la trăsăturile general-umane, aşa cum au procedat autorii clasici, ci menţine un permanent echilibru între general şi individual. Referindu-se la tipurile caragialiene, Pompiliu Constantinescu le clasifică în: tipul încornoratului (Trahanache, Crăcănel, Pompon, Dumitrache), tipul primului

amorez (Tipătescu, Chiriac, Nae Girimea, Rică), tipul cochetei şi al adulterinei (Miţa, Zoe, Ziţa, Veta, Didina), tipul funcţionarului (Catindatul), tipul demagogului (Caţavencu, Farfuridi, Dandanache), tipul raisonneurului (Nae Ipingescu, Brânzovenescu), tipul servitorului (Pristanda), tipul cetăţeanului (Conu Leonida, Cetăţeanul turmentat).

Autorul alege ca modalităţi de caracterizare faptele, gesturile, atitudinile personajelor, dar şi onomastica, limbajul şi caracterizările făcute de alte personaje. Tipurile create de Caragiale ne oferă ocazia de a pune în evidenţă puternicul determinism social al caracterului. Oamenii sunt văzuţi ca exponenţi ai mediului lor. Primul plan al creaţiilor este ocupat de omul social şi numai într-un al doilea plan apare caracterul omenesc general.

Atunci când profesorul recurge la creaţia literară pentru ilustraţii şi pentru a asigura o mai bună înţelegere de către elevi a fenomenelor psihice şi a trăsăturilor de personalitate, el trebuie să-şi ia anumite măsuri de precauţie, întrucât scriitorul nu-şi propune nici explicaţia cauzală, nici dezvăluirea legităţii. Două descrieri literare ale aceluiaşi fenomen psihic pot să difere foarte mult. Literatura utilizează un limbaj metaforic, bazat pe transfigurări şi comutări de sens care pot să mărească inconsistenţa şi imprecizia unor enunţuri psihologice. Scriitorul urmăreşte să emoţioneze, să impresioneze cititorul, să creeze personaje şi situaţii credibile, motiv pentru care nu o dată s-a afirmat că literatura nu conţine o cunoaştere efectivă şi că ea nu furnizează decât impresii.

Scriitorul poate să accentueze anumite trăsături, să scoată în evidenţă anumite întâmplări care, din punct de vedere psihologic, pot să rămână fără o relevanţă deosebită, dar care pot să-l cucerească pe cititor. Din acest motiv, profesorul trebuie să caute acele texte literare care răspund cel mai bine fenomenului psihic analizat. Pot fi folosite chiar două, trei exemple literare pentru a ilustra un fenomen psihic. Exemplele din literatură capătă caracterul de text psihologic numai privite prin grila de concepte pe care le vehiculează psihologia deoarece, aşa cum arată José Ortega y Gasset, „materia romanului nu este altceva decât psihologie imaginară (...) se presupune în mod simplist că psihologia din roman este aceeaşi ca cea din realitate şi că, prin urmare, autorul nu poate face altceva decât să o copieze pe aceasta din urmă (...). Sufletele înfăţişate în roman nu au de ce să fie la fel cu cele reale ; e de ajuns să fie posibile. Şi această psihologie a spiritelor posibile pe care am numit-o psihologie imaginară este singura care prezintă importanţă în acest gen literar" (Ortega y Gasset, 1973, pp. 213-214).

Există situaţii în care, în literatură, ne sunt înfăţişaţi oameni care gândesc, simt şi acţionează, dar trăsăturile sunt uneori atât de îngroşate, atât de exagerate, încât devin neverosimile pentru cititor, care, de multe ori, refuză să accepte un asemenea comportament, o asemenea trăsătură, o anume relaţie de ordin

psihologic. Un exemplu în acest sens ni-l oferă legenda *Mănăstirea Argeşului*. Pentru realizarea mănăstirii, Manole jertfeşte tot ce are mai drag în viaţă – tânăra soţie şi copilul pe care îl aşteptau – şi, o dată opera terminată, Manole se sacrifică pe sine în încercarea tragică de a zbura cu aripi de şindrilă.

Din punct de vedere uman, psihologic, par a se aduna prea multe sacrificii. Un asemenea comportament este inacceptabil. Dar, se pare, Manole este întruchiparea fericită a unui principiu: prin muncă şi jertfă se realizează opera durabilă. Ca principiu merge. Ca realitate însă... Metafora sacrificiului vieţii pentru a asigura durabilitatea operei exprimă geniul poetului anonim în a sublinia, cu mijloace dintre cele mai persuasive, această maximă a vieţii şi a creaţiei aceluia care se identifică cu creaţia de valoare.

Efectele literaturii sunt obţinute, aşadar, prin selecţia subtilă şi îngroşarea unor trăsături umane, prin transfigurarea realităţii, prin desprinderea din cadrele autoritare ale unui model al realului, lucruri care nu sunt permise în aceeaşi măsură psihologului. Prin urmare, atunci când profesorul apelează la literatură pentru explicitarea enunţurilor psihologice, el trebuie să ia în considerare o relaţie specială care se manifestă între cele două domenii ale cogniţiei umane, relaţie bine reliefată de Allport: „psihologia nu va înlocui literatura şi nici dispreţul artiştilor nu va împiedica dezvoltarea psihologiei. Cele două metode sunt distincte şi complementare. Dacă azi psihologia «descoperă numai ceea ce literatura a spus întotdeauna», totuşi ea dă precizie vechilor adevăruri. Mai puţin plăcută, ea este mai disciplinată; mai puţin subtilă, este mai verificabilă; mai puţin artistică, este mai exactă" (Allport, 1991, p. 58).

II. STRATEGII DISCURSIVE UTILIZATE ÎN PREDAREA PSIHOLOGIEI

1. Delimitări conceptuale: strategie, strategie de instruire, strategie discursivă

În practica educaţională a devenit deja un truism afirmaţia că producerea performanţelor şcolare este direct legată de strategia pedagogică aplicată de profesor. Experienţa şcolară a dovedit însă faptul că performanţele şcolare depind şi de alţi factori care nu pot fi integral controlaţi de către profesor, cum ar fi: particularităţile psihologice individuale, angajamentul individului în învăţare, starea şi dinamica motivaţională a elevilor, relaţiile interindividuale din cadrul grupului (clasei şcolare). Influenţa pe care o exercită aceşti factori asupra performanţelor obţinute de elevi în învăţare nu minimalizează, ci, dimpotrivă, sporeşte rolul strategiilor educaţionale în optimizarea învăţării, pentru că oferă posibilitatea proiectării programului de instruire prin anticiparea efectelor factorilor care intervin şi printr-un control riguros al acestora.

Interesul tot mai susţinut al pedagogilor (Cerghit, Neacşu, Nicola, Vlăsceanu) pentru conceptul de *strategie educaţională* (*strategie didactică*, *strategie de instruire*) este expresia unei noi optici în înţelegerea acţiunii educaţionale, respectiv, ca acţiune ce poate fi raţionalizată, reglată şi condusă după un ansamblu de reguli. Putem spune fără reticenţe că strategia este o formă superioară a normativităţii pedagogice.

În sens general, *strategia* se defineşte ca un ansamblu de operaţii şi procese sau procedee şi metode orientate spre producerea unuia sau mai multor obiective determinate. Strategia sugerează un traseu general de parcurs, dar care nu exclude modificări şi ajustări ale „programului" iniţial în funcţie de derularea evenimentelor şi de stringenţele îndeplinirii scopului vizat.

Fără îndoială, conceptul de *strategie* are o aplicabilitate universală. Ne întâlnim adesea cu strategii ale cercetării ştiinţifice, cu strategii ale acţiunii politice, cu strategii urmărind dezvoltarea economică, cu strategii de eradicare a unor boli, cu strategii ale gândirii filosofice şi aşa mai departe. Ne interesează aici aplicarea conceptului în discuţie la domeniul educaţional. Pentru acest motiv, ne-am oprit

asupra a ceea ce înseamnă o *strategie de instruire*, reţinând o serie de conturări de sens mai interesante pentru discuţia noastră. *Strategia de instruire* este „o componentă a programului de instruire, reprezentând, din perspectiva cadrului didactic, aspectul activ, dinamic, al formei de dirijare efectivă a învăţării" (Vlăsceanu, 1988, pp. 259), este „un mod în care poate fi atacată o situaţie de instruire, un mod de a pune în contact elevul cu materialul nou de studiat..., o combinare şi organizare optimă a celor mai adecvate metode, mijloace şi forme de grupare a elevilor în raport de natura obiectivelor urmărite, tipuri de conţinuturi actuale, tipul de experienţă de învăţare" (Cerghit, 1988, pp. 210-211) sau „un mod deliberat de programare a unui set de acţiuni sau operaţii de predare şi învăţare orientate spre atingerea în condiţii de maximă eficacitate şi eficienţă a obiectivelor prestabilite" (Potolea, 1983).

În baza definiţiilor date situaţiei de instruire, Ion Neacşu subliniază rolul strategiilor de instruire în actul educaţional : „strategia de instruire implică elevul în situaţii specifice de învăţare, raţionalizează şi adecvează conţinutul instruirii la particularităţile personalităţii elevilor (motivaţie, nivel de pregătire, stil de cunoaştere/de învăţare), creează premise pentru manifestarea optimală a interacţiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente, la rândul lor, de personalitatea profesorului, în special de capacitatea lui de a realiza proiectarea, implementarea şi evaluarea instruirii" (Neacşu, 1990, p. 219).

Strategiile de instruire sunt de o mare diversitate. Profesorul poate alege una sau alta dintre strategii sau o combinaţie profitabilă a lor în funcţie de natura obiectului pe care îl predă, de particularităţile auditoriului pe care îl are în faţă, de specificul obiectivelor pe care şi le-a propus prin lecţia pe care o face. Ne interesează, în cadrul discuţiilor noastre, acele strategii de instruire în care discursivitatea deţine locul privilegiat. Ce sunt, aşadar, *strategiile discursive ?*

Pornind de la sugestiile oferite de definiţiile strategiei de instruire (strategiei didactice), am considerat necesar să abordăm problemele însuşirii cunoştinţelor de psihologie din perspectiva unor *strategii discursive*. Strategia de instruire nu poate gravita numai în jurul metodelor, procedeelor sau mijloacelor de învăţământ, pentru că am limita-o la un ansamblu de reţete şi scheme universal valabile.

Concepţia despre strategiile didactice tinde să integreze din ce în ce mai mult principii epistemologice şi logice, date ale psihologiei învăţării şi creativităţii, concepte şi metode din psihologia socială şi teoria conducerii. Revizuirea obiectivelor şcolii, dezideratul apropierii cunoaşterii din învăţământ de exigenţele logice ale cunoaşterii ştiinţifice au pus în discuţie bazele epistemologice, metodologice şi logice ale predării ştiinţelor.

Evoluţiile actuale din domeniul teoriei cunoaşterii şi al filosofiei ştiinţei, din domeniul teoriei comunicării şi al logicii discursive au determinat modificări nu

numai la nivelul conţinuturilor, ci şi la nivelul metodelor şi tehnicilor de instruire. Psihopedagogii şi metodicienii au început să se intereseze de specificul metodelor de cercetare din diferite domenii şi să-şi pună întrebarea: ce procese şi atitudini asociate investigaţiei ştiinţifice ar trebui parcurse sau interiorizate de elev în calitatea lui de subiect epistemic?

Se conturează astfel ideea că predarea unei ştiinţe nu este unidirecţională, în sensul că nu numai ştiinţa merge spre elev, ci şi acesta merge (sau ar trebui să meargă) spre ştiinţă. Pe măsură ce elevul înaintează în procesul cunoaşterii ştiinţifice, el capătă o anumită competenţă pentru anumite teme sau domenii, ceea ce face ca structurile psihologice să ajungă treptat la un nivel de relativă corespondenţă cu structura logică a cunoaşterii, specifică acelor domenii.

În acest context, asumarea de către elev a cunoştinţelor de psihologie este dependentă de modul în care profesorul reuşeşte să-l pună în contact cu aceste cunoştinţe prin intermediul a ceea ce am numit *strategii discursive*. Vom proceda la definirea strategiei discursive pornind de la conceptul de *schematizare discursivă*, pus în circulaţie de Jean-Blaise Grize (Grize, 1983) şi dezvoltat apoi de Marie-Jeanne Borel (Borel, 1983). Concept central în orice analiză a discursului, schematizarea discursivă trimite la un ansamblu de proceduri (logice, retorice, lingvistice) şi la manifestarea lor efectivă pentru producerea unei imagini asupra temei supuse discuţiei, adică activitatea intelectuală propriu-zisă prin care se ajunge la un anumit rezultat.

Prin *strategie discursivă* înţelegem modalitatea în care un locutor (autor, orator) – în cazul nostru profesorul de psihologie – combină, în construcţia sa discursivă, enunţurile în secvenţe discursive, formele discursive de raţionare, tipurile de argumente, modalităţile de descripţie şi explicaţie, procedurile stilistico-persuasive, astfel încât poate fi determinată o tonalitate dominantă a tipului de discurs propus în faţa receptorului şi se pot atinge obiectivele urmărite.

Strategia discursivă este o opţiune a locutorului care construieşte discursul. Ea exprimă gradul de libertate a acestuia din urmă în a-şi asigura prezenţa discursivă în faţa receptorului. În cazul profesorului, această libertate nu este absolută, pentru că el îşi construieşte discursul în funcţie de conţinuturile informaţionale stabilite prin programa şcolară. Şi totuşi, libertatea profesorului se poate manifesta în modul în care combină mijloacele discursive (argumente, demonstraţii, descrieri, explicaţii), astfel încât imaginea pe care o creează asupra temei puse în discuţie să fie cât mai bine receptată de elevi.

2. Tipuri de strategii discursive

Problema strategiilor discursive puse în funcţiune de profesor pentru a asigura receptarea unui anumit conţinut de către elevi a fost prea puţin studiată în câmpul cercetării educaţionale. Ameliorarea programelor de instruire, îmbunătăţirea criteriilor de evaluare a performanţelor şcolare se pot realiza şi plecând de la analiza acestor instrumente de ordinul discursivităţii. Facem afirmaţia plecând de la faptul că relaţia de comunicare este de maximă importanţă pentru atingerea obiectivelor educaţiei, iar discursul este „mediul" de manifestare a acestei unice relaţii paideice.

Opţiunea noastră pentru trei tipuri de strategii discursive – descriere, explicaţie, argumentare – are ca fundament modelul cunoaşterii ştiinţifice. Procesul de instruire din şcoală poate fi ghidat după etapele derulării cunoaşterii omului de ştiinţă, pentru a realiza o apropiere a elevului de faptul ştiinţific. Fiecare ştiinţă cercetează o clasă sau o categorie de fapte şi fenomene care formează obiectul ei specific. Din studierea acestor fenomene rezultă clasificări, modele descriptive şi conceptuale, ipoteze explicative, precum şi metode de investigaţie care să ducă la stăpânirea treptată a faptelor. Acesta este şi cazul psihologiei, care are ca obiect studiul fenomenelor psihice. Ştiinţele încep prin a face operă de descriere şi clasificare înainte de a descoperi legi (cunoscutele „protocoale de observaţie", de care vorbeşte epistemologia de ultimă oră, nu sunt decât descrieri ale rezultatelor observaţiilor sau experimentelor), de a avansa ipoteze explicative. Psihologia nu face excepţie de la această regulă, dimpotrivă, ponderea demersurilor descriptive şi clasificatorii rămâne încă destul de mare chiar şi astăzi, la peste un secol de existenţă şi manifestare creatoare.

O afirmaţie a lui Vasile Pavelcu a constituit un stimulent important în identificarea tipurilor de demersuri discursive desfăşurate de profesor pentru a facilita elevului înţelegerea faptului psihic: „progresul cunoaşterii noastre constă în explicitarea continuă, în mişcarea de la intuitiv la discursiv, de la nediferenţiat la diferenţiat. Explicitarea deci este un proces progresiv de analiză. A înţelege mai bine înseamnă a şti *ce este* un lucru sau un fenomen, *cum* s-a petrecut, *de ce* s-a întâmplat etc., adică este capacitatea crescândă de a aşeza obiectul gândirii noastre în sisteme şi cadre cât mai variate, de relaţii şi referinţe" (Pavelcu, 1972, p. 167).

Altfel spus, construcţia unei cunoştinţe, în domeniul ştiinţelor empirice, se realizează la mai multe niveluri. Un prim nivel este cel al *observaţiei*, care presupune, în forma sa cea mai elementară, constatarea şi inventarierea faptelor empirice. Observaţia deschide facil calea spre cel de-al doilea nivel al construcţiei

unei cunoştinţe, nivelul *descrierii*. Descrierea este mai mult decât o simplă constatare, ea invită la o punere în ordine, la o clasificare, la o sistematizare a faptelor. Descrierea începe prin a fi „realistă", „substanţialistă" şi sfârşeşte prin a fi „relaţională" ; ea clasifică, dar stabileşte, totodată, şi relaţiile de ordine şi succesiune între fenomene (Zlate, 1994, p. 150). Se creează, astfel, premisele pentru trecerea la cel de-al treilea nivel al construcţiei unei cunoştinţe, nivelul *explicaţiei*. Explicaţia este o treaptă superioară a cunoaşterii şi reprezintă răspunsul la întrebarea „de ce ?". Ea urmăreşte surprinderea dinamicii şi interacţiunii fenomenelor, precizarea cauzelor care au contribuit la apariţia lor, a condiţiilor lor de manifestare etc. În mod practic, despre orice explicaţie, fie ea cauzală, teleologică sau de orice alt tip, se poate spune că facilitează *înţelegerea* lucrurilor.

Cunoaşterea adecvată a fenomenelor psihice şi însuşirea conceptelor corespunzătoare de către elevii de liceu nu poate însemna o colecţie de definiţii abstracte şi inoperabile. Vom aprecia că elevii şi-au însuşit aceste cunoştinţe dacă pot să le utilizeze adecvat în actul cunoaşterii de sine sau în cel al cunoaşterii alterităţii, dacă pot recunoaşte un fenomen psihic în cazuri particulare (concrete) ale vieţii, dacă pot reacţiona adecvat la solicitările exprimate în limbaj psihologic, dacă pot să realizeze expuneri sau caracterizări de factură psihologică.

Pentru a atinge aceste obiective, demersul discursiv al profesorului trebuie să conţină atât date, fapte, observaţii, experienţe din viaţa cotidiană care să-l pună pe elev în faţa variatelor manifestări ale fenomenelor psihice, cât şi explicaţii, interpretări, argumente care să-i permită să distingă între faptul brut şi faptul ştiinţific. O greşeală frecvent întâlnită în discursurile didactice este menţinerea la un nivel constant de abstractizare, nivel fie prea ridicat, fie prea scăzut. Cu alte cuvinte, sunt destui profesori care îşi construiesc discursul la un nivel ridicat de abstractizare (la nivelul definiţiilor, legilor, modelelor teoretice) şi menţin acest nivel în mod constant pe parcursul lecţiilor, fără a coborî la niveluri inferioare care să exemplifice şi să concretizeze ideile expuse. Este probabil că un asemenea discurs îngreunează mult înţelegerea cunoştinţelor transmise. Se pot întâlni însă şi situaţiile inverse, când discursul profesorului conţine informaţii la un nivel scăzut de abstractizare (exemple, experienţe de viaţă, fapte de conduită), fără ca apoi aceste informaţii să fie folosite drept suport pentru conceptualizări. Ancorarea discursului la nivelul observaţiilor şi descrierilor îi va cantona pe elevi la stadiul conceptelor figurale, în care informaţia este asociată unui model intuitiv sau unui exemplu.

În afară de *descriere*, care permite elevului să cunoască realitatea empirică ce se ascunde în spatele unui concept, şi de *explicaţie*, care asigură înţelegerea cauzelor, condiţiilor sau legilor ce guvernează apariţia unui fenomen, ne-am oprit şi asupra *argumentării*, deoarece ea reprezintă o formă de întemeiere a

cunoştinţelor. Întemeierea nu se suprapune cu explicaţia. Prin explicaţie indicăm factorii care fac ca un obiect, un fenomen să fie ceea ce sunt, în timp ce prin întemeiere sancţionăm pretenţiile de validitate, adică încercăm să răspundem cu privire la raţiunea pentru care ceva este ceea ce este. Desigur, susţinerile cu pretenţii explicative au nevoie de întemeiere, iar unele întemeieri invocă explicaţii, dar explicaţia şi întemeierea rămân deosebite, înainte de toate, prin aceea că explicaţia se referă la obiecte, iar întemeierea la susţineri despre obiecte sau fenomene (Marga, 1991, p. 296).

Angajarea argumentării în discursul didactic face ca învăţarea şcolară să nu fie una predominant conceptuală, ci una fundamental operaţională şi interactivă. Învăţarea va fi astfel orientată nu numai spre achiziţionarea de informaţii, ci şi spre transformarea conţinuturilor metodologice în bunuri personale, în sisteme operaţionale apte să-i influenţeze pe cei aflaţi în câmpul educaţiei.

3. Descrierea în predarea psihologiei

3.1. Ce este descrierea ?

Orice ştiinţă empirică începe, în mod firesc, prin observarea şi descrierea realităţii pe care o vizează ca obiect de investigaţie cognitivă. Descrierea joacă în psihologie acelaşi rol pe care îl are şi în alte demersuri cognitive. A descrie un fenomen psihic înseamnă a răspunde mai întâi la întrebarea „ce este ?" şi apoi la întrebarea „cum ?" se desfăşoară fenomenul care este în atenţia cercetării. Constatăm că descrierea are rolul de a aduce în faţa aceluia care are interes să cunoască individualitatea şi specificitatea unui obiect sau fenomen, a unei relaţii sau configuraţii de obiecte sau fenomene, pe de o parte, sau dinamica acestora într-un angrenaj în care ele se manifestă de obicei în realitate.

Pentru a răspunde la întrebarea „ce este ?" lucrul sau fenomenul observat se impune, pe de o parte, înregistrarea, inventarierea faptelor empirice, iar, pe de altă parte, clasificarea, ordonarea, sistematizarea acestora după anumite criterii de ordine. Descrierea depăşeşte deci simpla constatare a faptelor, ea implică şi o activitate de comparare, o identificare a proprietăţilor esenţiale, invariante ale fenomenelor observate, aflate printre proprietăţile secundare şi variabile, adesea mai frapante. Reperarea şi ierarhizarea diferenţelor şi asemănărilor conduc către o clasificare a faptelor (fenomenelor) cercetate. Descrierea, o dată cu clasificarea, formarea conceptelor de clasă, gen, specie, cu indicarea ordinii, a regularităţii desfăşurării fenomenelor, permite ridicarea la un nou stadiu în formularea legilor.

Din această caracterizare, credem că rezultă cu destulă evidenţă că descrierea poate apărea la diferite niveluri de abstractizare şi, mai ales, la diferite niveluri de problematizare a asumării cunoştinţelor de psihologie şi nu numai : un prim nivel la care sunt descrise comportamente concrete, fapte empirice, detalii ale obiectelor şi un al doilea nivel la care aceste fapte sunt grupate, formând clase, categorii. Vorbind despre descriere ca despre una dintre condiţiile fundamentale ale existenţei unei ştiinţe, Mielu Zlate (1994, p. 150) distinge între două tipuri de descriere : *descrieri calitative* şi *descrieri cantitative*.

Descrierile calitative intervin în *definirea operaţională* a conceptelor, proces prin care acestea din urmă dobândesc referinţe empirice, sunt traduse şi formulate în termeni observabili şi acţionali. Alături de operaţionalizarea conceptelor, descrierile calitative intervin şi în categorisirea, adică regruparea fenomenelor după unul sau mai multe criterii, operaţie prin care datele empirice dobândesc semnificaţii conceptuale. Categorisirea nu conservă decât relaţiile de echivalenţă şi de diferenţă între fenomene.

Descrierile cantitative introduc relaţiile cantitative între fenomenele studiate, constatând că unele dispun într-o mai mare măsură de caracteristica sau caracteristicile considerate. Acest tip de descriere implică două operaţii : *măsurarea* (atribuirea unui număr pentru un obiect sau pentru o caracteristică a obiectului) şi *numărarea* (atribuirea unei frecvenţe diferitelor categorii de obiecte).

De fapt, am putea spune că aceste două tipuri de descriere se presupun reciproc, în sensul că definirea operaţională a conceptelor şi analiza conceptuală sunt etape obligatorii pentru o măsurare corectă şi semnificativă, în timp ce rezultatele măsurării pot servi drept bază pentru noi conceptualizări.

3.2. Intervenţia descrierii în structurarea discursului didactic

Logica procesului de predare a cunoştinţelor, a asumării conceptelor de către elevi, presupune strategii specifice de prezentare a informaţiilor. Înscrisă între aceste strategii, descrierea are meritul de a prezenta, cu mijloacele limbajului natural, realitatea faptelor empirice. Descrierea îndeplineşte, în dinamica unei construcţii discursive didactice, funcţii diferite.

Astfel, ea poate să intervină în *construcţia cunoştinţelor*, oferind premisele, baza de date empirice care constituie suportul *conceptualizării*. „A conceptualiza înseamnă a «ajunge» la concept, a intra în posesia conceptului, cu alte cuvinte, a forma sau a asimila conceptele. Conceptualizarea este capacitatea de abstractizare a însuşirilor unei clase de obiecte ce sunt apoi încorporate într-o imagine sau într-o idee-concept, de asemenea, capacitatea de a sesiza atributele distinctive ale unei clase de obiecte" (Zlate, 1999, p. 298).

Descrierea se integrează, în ipostaza invocată, *strategiilor inductive* de structurare şi întemeiere a informaţiei, în care noţiunile se formează pe baza desprinderii notelor comune unui grup de obiecte (fapte) sau exemple prezentate. Prin descriere, profesorul aduce în faţa elevilor date concrete, fapte de observaţie, din a căror examinare se va desprinde esenţialul, relaţiile constante dintre fapte, condensate în anumite generalizări empirice: noţiuni, legi, principii. Aşadar, însuşindu-şi cunoştinţe, elevul trece de la datele percepţiei la noţiuni, de la examinarea faptelor brute la generalizări sau principii.

Formarea noţiunii nu se reduce însă la simpla selecţie a notelor comune, ci înseamnă, totodată, şi o prelucrare. Datele percepţiei nemijlocite sunt transformate, prelucrate în concept graţie activităţii de abstractizare şi generalizare, diferenţiere şi asimilare. Structurarea materialului, organizarea ofertei de date/exemple sunt foarte importante în procesul de conceptualizare. Contează nu numai numărul, cât mai ales varietatea exemplelor prezentate. Ilustrarea unilaterală, variaţia insuficientă sau inadecvată a datelor şi faptelor care servesc la introducerea definiţiei pot duce fie la o *îngustare* a conţinutului noţiunii, fie la o *lărgire* sau extensie nepermisă a acestuia (Radu, 1983, p. 54).

Respectarea exigenţelor conceptualizării nu este un lucru uşor de realizat în demersul didactic. Din acest motiv, profesorul preferă deseori calea deductivă în predarea cunoştinţelor. El consideră, astfel, că introducerea de definiţii la începutul lecţiei este mai eficientă, deoarece îi asigură operarea permanentă cu însuşirile esenţiale şi duce la însuşirea mai rapidă a cunoştinţelor ştiinţifice. Desigur, nu trebuie să absolutizăm una sau alta dintre aceste căi, pentru că nu există o singură strategie care să rezolve toate problemele instruirii. Fiecare strategie adoptată (inductivă sau deductivă) prezintă avantaje şi dezavantaje, iar profesorul trebuie să găsească cea mai profitabilă combinaţie a acestora.

Chiar dacă presupune anumite dificultăţi, uneori chiar abateri de la exigenţele unei conceptualizări, opţiunea profesorului pentru un demers descriptiv în momentul familiarizării elevului cu un fenomen psihic poate spori gradul de implicare a elevului în desfăşurarea lecţiei, îi trezeşte interesul, îi menţine atenţia şi sporeşte, astfel, durata reţinerii şi eficienţa utilizării cunoştinţelor. Atractivitatea cunoştinţelor de psihologie va fi mult sporită dacă elevul va descoperi faptul psihologic în spatele unor situaţii de viaţă cu care el este zilnic confruntat.

Nu se poate concepe, de exemplu, predarea cunoştinţelor de psihologia personalităţii fără a lua drept cadru de observaţie viaţa codidiană şi fără a descrie ceea ce se impune atenţiei în legătură cu o persoană, adică faptele sale de conduită, aspectul fizic, relaţiile cu ceilalţi, activităţile pe care le desfăşoară, performanţele la care ajunge etc. Informaţia de start este deci cu precădere, una observaţională, formată dintr-o colecţie de date de ordin calitativ despre

fapte, activităţi, relaţii. Prin descriere, elevul ia cunoştinţă de o serie de comportamente specifice ale omului, consemnate în situaţii dintre cele mai diferite. Aceste date empirice vor servi drept *cadru de clasificare provizoriu* al trăsăturilor de personalitate.

Pentru a obţine datele empirice care să constituie baza de plecare în studiul trăsăturilor de personalitate, sugerăm cadrelor didactice să organizeze următorul exerciţiu cu elevii :

> „Gândiţi-vă, fiecare dintre voi, la cineva de acelaşi sex pe care îl cunoaşteţi bine, apoi îl (o) descrieţi, scriind cuvinte, propoziţii sau fraze care să exprime ceea ce credeţi că reprezintă caracteristici esenţiale (definitorii) ale acestei persoane".

Se pot face liste cu trăsăturile descrise de elevi, care vor fi grupate în categorii temperamentale, aptitudinale şi caracteriale. Urmează apoi ca, în analizele ce se vor face fiecărei trăsături de personalitate, datele preliminare să fie completate cu noi observaţii, cu explicaţii şi interpretări care să permită reducerea varietăţii datelor iniţiale la anumiţi „invarianţi".

Un demers oarecum asemănător poate fi aplicat pentru familiarizarea elevilor cu specificul proceselor afective. Se cere elevilor să descrie în cuvinte sau propoziţii care sunt trăirile lor subiective (ceea ce simte fiecare) atunci când sunt confruntaţi cu următoarele situaţii concrete :

(1) Te prezinţi nepregătit la examen.
(2) Eşti prins copiind la teză.
(3) Câştigi o sumă importantă de bani la Loto.
(4) Vizionezi un film horror.
(5) Te desparţi de un prieten care se mută în altă localitate.
(6) Ai aflat că a apărut un nou roman al scriitorului preferat.
(7) Eşti pedepsit pe nedrept (de exemplu, primeşti nota doi pe motiv că ai suflat colegului, ceea ce nu e adevărat).

Răspunsurile elevilor vor fi folosite pentru a arăta că evenimentele, situaţiile cu care ne confruntăm nu ne lasă indiferenţi, ci determină anumite trăiri afective : unele evenimente ne bucură (apariţia romanului scriitorului preferat), altele ne întristează (despărţirea de prietenul ce se mută într-o altă localitate), unele fapte trezesc entuziasm (câştigul de la Loto), în timp ce altele determină indignarea (pedepsirea pe nedrept). Natura acestor trăiri este în strânsă legătură cu trebuinţele, interesele şi aspiraţiile persoanei.

Prin afectivitate trăim subiectiv relaţiile noastre cu mediul înconjurător, reflectăm aceste relaţii, punem în relief măsura în care necesităţile noastre interne sunt sau nu satisfăcute. Fiecare individ îşi reflectă propriile trăiri, situaţii şi împrejurări de viaţă, de unde şi diversitatea deconcertantă a trăirilor afective. Dezvăluind elevilor semnificaţia psihologică a reacţiilor şi comportamentelor lor în anumite situaţii, îi provocăm (cognitiv şi emoţional, fireşte) la o judecată proprie cât mai obiectivă atât asupra conduitei personale, cât şi asupra conduitei celorlalţi.

*
* *

Una dintre condiţiile receptării discursului didactic de către elevi se concretizează în *asigurarea preciziei şi clarităţii conceptelor*. Folosirea unor termeni ambigui sau obscuri nu face decât să afecteze înţelegerea şi, în consecinţă, să diminueze interesul elevilor pentru lecţie. Profesorul trebuie să fie cât se poate de atent la aceste aspecte terminologice şi conceptuale, să fie receptiv la orice indiciu de neînţelegere a terminologiei psihologice de către elevi şi să ia în calcul toate situaţiile posibile de clarificare şi precizare a sensurilor şi înţelesurilor termenilor utilizaţi. Din acest motiv, logica procesului de predare presupune alternarea în permanenţă a demersurilor inductive cu cele deductive, deoarece, schimbându-se contextul în care este utilizat un concept, sensul său poate fi mai bine precizat.

Procesul de predare-învăţare (formare) a unui concept nu se poate limita la un demers de tip empiric şi inductiv. Descrierea şi sistematizarea faptelor empirice prin abstractizare şi generalizare este numai o latură a acestui proces, care trebuie completat cu „reveniri" la concret, dar un concret progresiv mai inteligibil, mai bine cunoscut. Numai prin acest „joc" al generalizărilor şi concretizărilor elevul poate să se apropie de esenţa conceptelor.

În literatura pedagogică, se apreciază că un elev stăpâneşte un concept „dacă şi numai dacă poate să-i identifice instanţele ca aparţinându-i, să utilizeze denumirea conceptului sau un sinonim al conceptului într-un mod semnificativ, să înţeleagă o semnificaţie şi o utilizare raţională a conceptului, să-l utilizeze în cazuri particulare, să-l reconstruiască pe temeiul instanţelor sau al altor proprietăţi relevante, să-l utilizeze în rezolvarea problemelor sau să-l transforme în alte situaţii, păstrându-i semnificaţia şi identitatea" (Neacşu, 1990, p. 283).

Pentru a atinge aceste niveluri ale „înstăpânirii" unui concept, o etapă obligatorie în predarea conceptelor psihologice este *definirea lor operaţională*, proces prin care conceptele sunt specificate fie prin *elemente observabile* care trimit la

destule aspecte concrete ale vieţii psihice, fie prin *seturi de operaţii*. *Definirea operaţională* a conceptelor psihologice permite conectarea planului teoretic cu realitatea empirică. Conceptele cu care se operează au nu numai o valoare teoretică ; tot atât de importantă este şi valoarea lor concret-intuitivă, care pune în relaţie abstracţia conceptuală cu faptele psihice observate.

În esenţă, operaţionalizarea reprezintă „ansamblul etapelor, procedurilor şi tehnicilor prin care un concept este pus în relaţie directă cu realitatea empirică şi pe baza cărora diferitele manifestări ale acestei realităţi dobândesc statutul de referinţe empirice ale conceptului respectiv" (Luduşan, Voiculescu, 1997, p. 54). În psihologie, necesitatea operaţionalizării conceptelor apare şi ca urmare a faptului că fenomenele psihice (sau unele dintre ele) nu sunt direct observabile ; şi atunci, prin specificarea unor indicatori concreţi, perceptibili, fenomenele psihice vor putea fi mai lesne identificate.

În acest context al operaţionalizării conceptelor, descrierea este utilizată pentru *a preciza, a ilustra, a face accesibil* un concept. Ea ne permite să controlăm într-un domeniu particular al analizei legitimitatea unui concept. Considerată sub acest unghi, descrierea ne oferă o pavăză în raport cu unele abstracţii lipsite de acompaniamentul unor intuiţii.

În predarea psihologiei, profesorul trebuie să recurgă adesea la operaţionalizarea conceptelor prin specificarea unor indicatori empirici care să permită o mai bună înţelegere a fenomenelor psihice studiate. De exemplu, aptitudinile sunt definite drept „subsisteme sau sisteme operaţionale care mijlocesc performanţe supramedii în activitate" (Neveanu *et al.*, *Psihologie,* manual pentru licee şi şcoli normale, cl. a X-a, 1996, p. 167), definiţie care nu pune la îndemâna elevului prea multe repere pentru a recunoaşte prezenţa unei aptitudini în realizarea unei activităţi. Profesorul se vede obligat să treacă de la o definiţie abstractă, generală la o definiţie operaţională a aptitudinii prin descrierea unor indicatori ai performanţei care să-l orienteze pe elev în a identifica prezenţa unor aptitudini. În practică există anumiţi indici graţie cărora putem deduce prezenţa unei aptitudini :

(a) uşurinţa în învăţare : dacă un elev reţine aspecte absolut noi relativ rapid şi fără efort vizibil ;

(b) rapiditatea şi calitatea superioară a executării sarcinii.

Nevoia de definiţii operaţionale este şi mai evidentă atunci când se analizează aptitudinile speciale : aptitudinea matematică, aptitudinea literară, aptitudinea muzicală, aptitudinea pentru desen şi pictură, aptitudinea pedagogică etc. Fiecare dintre aceste aptitudini trebuie definită în termeni specifici, care denumesc însuşiri sau combinaţii de însuşiri cu directivare profesională. Astfel, elevii vor înţelege

mult mai clar ce este aptitudinea pedagogică dacă vor fi descrise însuşirile (calităţile) pe care ea le implică :

(a) a preda în mod accesibil ;
(b) a cunoaşte şi a înţelege elevul ;
(c) intuiţie psihologică ;
(d) comunicativitate ;
(e) limbaj clar şi expresiv, vocabular bogat ;
(f) stabilitate emoţională ;
(g) conştiinciozitate, seriozitate, simţul datoriei ;
(h) bun organizator etc.

Aptitudinile literare pot fi mai uşor surprinse cu ajutorul următorilor indici :

(a) fluenţă verbală, vocabular bogat ;
(b) sensibilitate ;
(c) imaginaţie ;
(d) spirit de observaţie ;
(e) uşurinţa în elaborarea şi redactarea ideilor ;
(f) originalitate etc.

În încercarea de a determina aptitudinile necesare pentru exercitarea reuşită a unei activităţi, s-au elaborat adevărate taxonomii ale aptitudinilor umane. O astfel de taxonomie aparţine lui E.A. Fleishman, care oferă o descriere a diferitelor performanţe umane considerate în raport cu modul în care o persoană recepteazăinformaţia, cum o prelucrează şi ce răspunsuri dă pe această bază. În funcţie de această listă, pot fi realizate cu elevii exerciţii aplicative de determinare a aptitudinilor necesare diferitelor profesiuni. Iată tabelul sintetic al lui Fleishman (Radu, 1991, pp. 334-335) :

Aptitudinea	Descriere
Înţelegere verbală	A înţelege mesajul verbal scris sau oral ; a înregistra în mod adecvat descrierea unui eveniment.
Exprimare verbală	A utiliza în chip reuşit limbajul oral sau scris pentru a comunica celorlalţi idei/informaţii.
Fluenţa ideilor	A produce un număr de idei pe o temă dată ; contează numărul ideilor, nu calitatea acestora.
Originalitate	A propune răspunsuri/soluţii neuzuale într-o temă sau situaţie dată ; a improviza soluţii în situaţii în care procedurile standard nu sunt operante.
Memorie bună	A reţine informaţia nouă cu privire la o parte de rutină dintr-o activitate.
Sensibilitatea la probleme	A detecta problemele în situaţii curente sau inedite ; a recunoaşte problema – nu neapărat soluţia – ca întreg şi elementele sale.
Raţionament deductiv	A aplica reguli/propoziţii generale la cazuri particulare ; a proceda de la principii stabilite la concluzii logice.
Raţionament inductiv	A aproxima o regulă sau un concept care subsumează o situaţie ; a ajunge la o explicaţie logică pentru fapte/evenimente aparent necorelate, disparate.
Ordonarea informaţiei	A aşeza informaţia în cea mai bună succesiune ; corelarea adecvată a regulilor sau procedurilor cunoscute la o situaţie dată.
Flexibilitatea în clasificare	Abilitatea de a găsi moduri de grupare sau categorii alternative pentru un set de lucruri ; aceste „lucruri" pot fi obiecte, persoane, idei etc.
Orientarea spaţială	A dobândi rapid o idee clară asupra spaţiului în care te afli ; a te descurca într-un spaţiu nou (un oraş, o clădire, un parc etc.).
Vizualizare	A anticipa (mintal) înfăţişarea lucrurilor după o modificare sau transformare ce va surveni.
Rapiditatea de cuprindere	Rapiditatea cu care un număr mai mare de elemente sau informaţii pot fi organizate sau combinate într-o configuraţie cu sens fără a avea o idee prealabilă despre aceasta.
Flexibilitatea cuprinderii	A găsi un element/obiect ascuns într-o mulţime de obiecte, a desprinde o latură particulară într-un mănunchi de însuşiri, viteza nefiind importantă.
Atenţie selectivă	A îndeplini o sarcină/activitate în condiţiile prezenţei unor factori distractivi sau a monotoniei.
Viteza perceptivă	Rapiditatea cu care însuşiri ale unor obiecte sau persoane sunt comparate cu însuşiri ale altor persoane sau lucruri ; a găsi apropieri/asemănări între obiecte şi evenimente.
Dozarea timpului	A aborda cu atenţie două surse de informaţie, a utiliza informaţiile separat sau împreună. Important este a opera cu informaţia ce parvine rapid de la surse diferite.

Aptitudinea	Descriere
Forţa statică	Volumul forţei exercitate asupra unui obiect greu ; efort static (a trage, a ridica, a împinge).
Forţa explozivă	A investi energia în acte musculare explozive care cer o izbucnire energetică concentrată într-un moment, nu atât un efort static.
Forţa dinamică	A utiliza mâinile şi trunchiul pentru a mişca – un anumit timp sau o distanţă – greutatea corpului (de exemplu, a te căţăra cu frânghia).
Rezistenţa fizică	A menţine efortul fizic pentru o perioadă lungă de timp ; antrenamentul cardiovascular.
Flexibilitate corporală	A executa mişcări flexionare continue sau repetate (cu mâna sau piciorul) cu o anumită rapiditate.
Timp de reacţie	Viteza cu care este dat un răspuns la un stimul ; promptitudinea reacţiei.
Timp de reacţie la alegere	A alege rapid răspunsul corect într-o situaţie precisă, când două sau mai multe răspunsuri sunt posibile.
Dexteritatea degetelor	A utiliza degetele în mod îndemânatic şi coordonat.
Dexteritate manuală	A utiliza îndemânatic mâinile.

Dacă rămânem în acelaşi spaţiu al trăsăturilor de personalitate, constatăm că şi în cazul definirii temperamentului profesorul trebuie să recurgă la descrieri calitative pentru a preciza înţelesul acestui concept. Astfel, temperamentul se referă la dinamica externă a acţiunii şi constituie dimensiunea dinamico-energetică a personalităţii. Această formulare sugerează faptul că temperamentul se defineşte prin *nivelul energetic* (modul de acumulare şi descărcare a energiei) şi prin *dinamica acţiunii* (rapid – lent). Ea se dovedeşte însă insuficientă pentru ca elevii să recunoască în situaţii concrete trăsăturile temperamentale. Soluţia este stabilirea indicatorilor comportamentali prin intermediul cărora dimensiunile temperamentului devin identificabile în realitatea concretă.

În cazul temperamentului, aceşti indicatori empirici sunt foarte pregnanţi şi se referă la: modul în care individul se angajează într-o activitate, emotivitate, sociabilitate, reactivitate motorie, capacitate de lucru, debit verbal etc. În felul acesta, o noţiune abstractă formulată pe plan teoretic devine identificabilă şi transferabilă în planul realităţii concrete pentru că dobândeşte calitatea de a desemna acţiuni, fapte, comportamente.

Descrierea poate fi discutată ca demers discursiv de sine stătător numai la modul teoretic pentru că, în practica discursivă, ea intervine alături de celelalte tipuri de discurs, discursul explicativ şi discursul argumentativ. Mai mult chiar,

descrierea participă la construcţia altor forme discursive. Astfel, descrierea poate interveni într-un discurs argumentativ care face apel la argumente empirice bazate pe fapte, constatări, observaţii, exemple. În predarea psihologiei, recursul la astfel de argumente este destul de frecvent, deoarece îl fereşte pe profesor de un limbaj ermetic, prea abstract şi care ar constitui un obstacol în calea comunicării şi receptării conceptuale. Prin descriere sunt aduse la cunoştinţă probele, dovezile ce vor fi apoi dispuse de profesor într-o schemă argumentativă care are menirea de a convinge auditoriul-clasă şi de a-l face să accepte o anumită teză.

De exemplu, analizând expresivitatea proceselor afective, profesorul va face afirmaţia că expresiile şi conduitele emoţionale se învaţă pe parcursul vieţii fie prin imitaţie, fie prin efort voluntar. Argumentele pe care le aduce în sprijinul acestei afirmaţii sunt de tip empiric şi se referă la faptul că la orbii din naştere expresivitatea emoţională este foarte sărăcăcioasă, faţa este crispată, puţin expresivă; copilului mic nu-i este frică de animale; un actor învaţă să simuleze anumite trăiri emoţionale.

Uneori, argumentele aduse de profesor constau în *descrierea* rezultatelor unor experimente. Aşa, de exemplu, vorbind despre efectele diferitelor forme ale motivaţiei asupra performanţei şcolare, profesorul va face observaţia că ele sunt inegal productive. O dovadă în acest sens o constituie rezultatele experimentului organizat de E.B. Hurlock: o clasă de elevi a fost împărţită în trei grupe care aveau sarcina să rezolve, timp de cinci zile, probleme simple de aritmetică. Înainte de începerea activităţii, primului grup de copii i se aduceau elogii pentru modul de îndeplinire a sarcinilor din ziua precedentă, celui de-al doilea grup i se făceau observaţii, în timp ce ultimul grup nu era nici lăudat, dar nici dojenit. S-a constatat că cea mai eficientă a fost lauda, deoarece s-a asociat cu instalarea unor stări afective pozitive, tonifiante; utilitatea observaţiilor scade pe măsură ce sunt folosite continuu, pentru că ele produc stări afective neplăcute. Cea mai ineficientă a fost ignorarea, deoarece, în cazul ei, lipsesc trăirile afective.

De asemenea, pot fi descrise serii de experimente referitoare la legile funcţionării memoriei, la condiţiile în care se produce uitarea, la optimizarea funcţionalităţii memoriei etc. Numeroase experimente au fost făcute pentru a arăta rolul repetiţiei în memorarea şi păstrarea informaţiilor. Eficienţa repetiţiilor depinde nu numai de numărul, ci şi de forma lor: comasată sau eşalonată. Pentru a vedea care dintre aceste două forme ale repetiţiei este mai eficientă, A. Jost a montat un experiment în două variante: în prima variantă a cerut subiecţilor să repete de 30 de ori în aceeaşi zi un material care a doua zi a fost repetat de atâtea ori până când a fost reţinut perfect; în a doua variantă, cele 30 de repetiţii au fost distribuite câte 10 în trei zile consecutive, iar în a patra se repeta de atâtea ori până când materialul era perfect reţinut. S-a remarcat că numărul de încercări de

reînvăţare a fost mai mare la subiecţii care au efectuat repetiţii comasate, în raport cu cei care au efectuat repetiţii eşalonate. Pe de altă parte, materialul însuşit prin repetiţii eşalonate se uită mai greu decât cel însuşit prin repetiţii comasate. De aici formularea legii Jost: „sunt necesare mai puţine repetiţii cu intervale relativ mari între ele, decât fără pauză sau cu intervale mici". Avem, prin urmare, prezente intervenţii discursive descriptive care au un rol esenţial în înţelegerea anumitor fenomene psihice (în cazul nostru, este vorba despre efectele motivaţiei asupra performanţei şcolare, despre rolul repetiţiei în învăţare).

Pe parcursul predării cunoştinţelor de psihologie, sunt numeroase situaţiile în care profesorul prezintă rezultatele unor experimente pentru a convinge elevii de validitatea unor afirmaţii, ştiut fiind faptul că pentru mulţi dintre noi experimentul reprezintă proba incontestabilă a legitimităţii unor informaţii.

Descrierea intervine şi în construcţia unor explicaţii ştiinţifice. În 1934, Karl Popper, vorbind, în *Logik der Forschung*, despre explicaţia cauzală a unui eveniment, arată că aceasta constă în „deducerea enunţului care descrie evenimentul de explicat utilizând ca premise ale deducţiei una sau mai multe legi universale şi unele enunţuri singulare". Asemănător lui Popper, în 1942, C.G. Hempel arată că explicaţia ştiinţifică a unui eveniment are următoarea construcţie structurală:

(1) un ansamblu de enunţuri care asertează producerea unor evenimente $C_1, \ldots, C_n$ în timp şi loc;
(2) un ansamblu de ipoteze universale, astfel încât:
  (a) enunţurile din ambele grupe să fie bine confirmate de evidenţa empirică;
  (b) din cele două grupe de enunţuri, propoziţia (E) care asertează producerea evenimentului să poată fi logic dedusă.

C.G. Hempel şi P. Oppenheim încearcă să schiţeze un model al explicaţiei ştiinţifice, model care s-a impus în domeniul epistemologiei sub numele de *modelul deductiv-nomologic* şi care are următoarea structură (Hempel, 1965, p. 249):

$C_1, C_2, \ldots, C_k$ (enunţuri asupra condiţiilor antecedente)

Explanans

$L_1, L_2, \ldots, L_r$ (legi generale)

E (descrierea fenomenului de explicat) *Explanandum*

Aşadar, descrierea furnizează atât condiţiile factuale ale modelului deductiv-nomologic al explicaţiei ($C_1, C_2, \ldots, C_k$), cât şi concluzia (E) a inferenţei explicative (*explanandum*).

Explicaţia unor fenomene perceptive poate fi construită pe structura modelului deductiv-nomologic. Constatăm, de pildă, în mod frecvent, că reuşim să percepem corect şi să identificăm obiecte cărora le-au fost înlăturate sau adăugate anumite elemente sau însuşiri. Recunoaştem prietenii numai după voce sau după mers în ciuda schimbării îmbrăcămintei sau a poziţiei în câmpul privirii noastre; reuşim să citim corect cuvinte din care s-au omis unele litere sau în care s-au produs anumite inversiuni între litere. Astfel de fapte de observaţie se explică prin fenomenul constanţei perceptive şi al integralităţii percepţiei.

Organizând elementele acestei explicaţii pe structura modelului deductiv--nomologic, vom obţine următoarea schemă:

C_1: Eliminarea unor elemente din cadrul unui obiect cunoscut nu afectează capacitatea noastră de a-l identifica;

C_2: Percepţia se va realiza corect chiar dacă din obiectele (stimulii) respective lipsesc părţile sau însuşirile irelevante;

C_3: Eliminarea (absenţa) anumitor litere dintr-un cuvânt nu afectează capacitatea noastră de a-l citi;

L_1: Legea integralităţii percepţiei exprimă faptul că însuşirile obiectului sunt semnalate nu separat, ci în interrelaţii complexe, alcătuind o imagine unitară;

E: Reuşim să citim corect cuvinte din care s-au omis unele litere.

În această construcţie explicativă, descrierea intervine atât pentru a aduce la cunoştinţă unele evenimente, fapte particulare care pot fi observate în viaţa cotidiană (enunţul E = *explanandum*), cât şi pentru prezentarea condiţiilor specifice (C_1, C_2,..., C_k) care oferă un temei adecvat pentru derivarea concluziei (E).

Construcţia unor astfel de modele ideale ale explicaţiei nu se realizează frecvent în practica educaţională, pentru că este destul de dificil să te supui exigenţelor modelului. Scopul modelului este însă să indice, la nivel relaţional, în termeni precişi, structura logică a diferitelor moduri în care ştiinţa empirică răspunde la întrebarea „de ce?".

În concluzie, în discursul educaţional descrierea îşi are un loc bine determinat: fie că participă singură la construcţia cunoştinţelor, organizând paşii unei învăţări prin descoperire, fie că sprijină demersurile explicative şi argumentative, descrierea asigură în fond apropierea elevului de manifestările concrete ale fenomenelor psihologice. În felul acesta, psihologia îl va învăţa pe elev să descopere semnificaţii inedite în faptul obişnuit, în gesturile şi comportamentele

cotidiene. Descrierea ne fereşte, astfel, de prezentarea psihologiei ca un ansamblu de concepte abstracte, greu accesibile şi fără legătură cu experienţa psihologică a tinerilor, mai ales cea obţinută prin introspecţie.

4. Rolul explicaţiei în predarea psihologiei

4.1. Ce este explicaţia ?

Termenul *explicaţie* este de circulaţie curentă, atât în cunoaşterea comună, cât şi în cunoaşterea ştiinţifică. Cu toată această utilizare cvasiuniversală, înţelesul unanim acceptat pentru acest termen se lasă aşteptat, ambiguitatea şi obscuritatea fiind adeseori prezente atunci când se utilizează respectivul concept în contexte diferite. Din acest motiv, ni se pare că o precizare a conceptului – cel puţin pentru spaţiul de întrebuinţare pe care-l acoperim – este mai mult decât necesară.

De obicei, când se încearcă fixarea înţelesului unui termen, se recurge mai întâi la virtuţile etimologiei. Etimologic, termenul *a explica* provine de la latinescul *explicare*, care trimite la a desface, a desfăşura, ceea ce, prin analogie, a dus la a descurca, a expune clar, a arăta, a scoate la iveală ceea ce este ascuns. Plecând de la aceste baze etimologice – care asigură sensul primitiv-originar al conceptului în discuţie – Emile Meyerson afirmă că „în mod obişnuit, pentru noi, a explica înseamnă «a face inteligibil ceea ce este obscur»" (Meyerson, 1927, p. 18). Aşadar, într-un sens foarte larg, folosim termenul de *explicaţie* pentru a desemna tot ceea ce clarifică, tot ceea ce sporeşte impresia noastră de înţelegere.

Un al doilea sens al termenului de *explicaţie* trimite la o „structură teoretică complexă, coerentă şi comprehensivă, construită pe cale deductivă sau inductivă, cu scopul de a înţelege de ce evenimentele dintr-un domeniu al realităţii se petrec într-un anume fel, de ce legile acţionează specific şi ce mecanisme dau sens devenirii" (Dima, I, 1980, p. 74). O explicaţie este, în general, un răspuns la întrebările „de ce ? ", „din ce cauză ? ", „pentru ce motiv ? ", „cum se întâmplă că ? ", adică la întrebări de forma „de ce x ? ", unde (x) este descrierea fenomenului pe care vrem să-l explicăm, pe care vrem să-l înţelegem.

A explica un anumit fapt înseamnă a-i determina şi a-i cunoaşte cauza, a-l reduce la un temei sau a-l deduce din acesta, a stabili conexiuni între date particulare şi legi generale. În general, pentru a realiza o explicaţie sunt necesare cel puţin trei elemente : ceva ce trebuie explicat (un fapt, o relaţie, un comportament etc.), care constituie ceea ce epistemologia numeşte *explicandum* ; ceva care să explice (*explanans*) ; în fine, pentru ca explicaţia să se producă trebuie să

existe o relaţie între *explicandum* şi *explicans* (relaţia de explicaţie). Această schemă este generală şi ea poate fi aplicată oricărei încercări de explicaţie, indiferent de domeniul în care se manifestă.

4.2. Repere istorice asupra teoriei explicaţiei

Asupra explicaţiei s-au pronunţat nume sonore în cultura umanităţii, de la Aristotel în Antichitate la John Stuart Mill în epoca modernă. Filosofii moderni, Descartes, Hobbes, Leibniz şi Kant, şi-au centrat atenţia asupra locului şi rolului *cauzalităţii* în explicaţia ştiinţifică şi au tratat explicaţia în măsura în care aceasta contribuia la cunoaşterea ştiinţifică în termeni cauzali. Pentru Descartes, de exemplu, cunoaşterea era ştiinţifică în măsura în care era demonstrativă şi explicativă. Ontologia carteziană este o imensă explicaţie în care toate fenomenele sunt deduse dintr-un singur principiu – Dumnezeu – considerat cauza primară a mişcării şi ultimul certificat de acces la ideile clare şi distincte.

John Stuart Mill, în spiritul metodei sale pozitiviste, consideră că un fapt particular este şi poate fi explicat doar în momentul în care se determină legea în virtutea căreia producerea sa este un caz. În mod asemănător se petrec lucrurile şi cu explicarea legilor : acţiunea unei legi se consideră explicată atunci când se poate determina o lege cu o acţiune mai cuprinzătoare în raport cu care prima este o consecinţă. Mill anticipează modelul explicaţiei ştiinţifice prin subsumare la legi, atunci când afirmă că „...în ştiinţă, cei care vorbesc despre explicarea unui fenomen înţeleg (sau ar trebui să înţeleagă) nu indicarea a ceva mai familiar, ci a unui fenomen mai general, pentru care el este o exemplificare particulară ; sau indicarea unor legi de cauzare care îl produc prin acţiunea lor conjugată sau succesivă şi pentru care pot fi determinate condiţii în mod deductiv" (Mill, 1889, cap. 12, secţ. 6). Ideea fundamentală care rezultă din analiza explicaţiei prin subsumare la legi este că producerea unui eveniment este explicată când acesta este subsumat sau acoperit de o lege a naturii, adică atunci când se arată că el s-a produs în conformitate cu o regularitate generală a naturii.

Transcenderea legilor şi revenirea la explicaţia cauzală este datorată lui Emile Meyerson. Fără a nega importanţa constituirii legilor care permit previziuni şi deci acţiuni, el a susţinut necesitatea depăşirii lor în vederea căutării explicaţiilor. Cercetarea cauzelor depăşeşte detectarea regularităţilor legice, deoarece „când se vor cunoaşte cauza sau cauzele fenomenului, acesta din urmă va fi explicat şi spiritul se va declara satisfăcut (Meyerson, 1927, p. 67).

În ştiinţă, explicaţia capătă forma unui raţionament a cărui structură formală constă în mulţimea enunţurilor cu rol de premise, care conţin mijloacele de realizare a explicaţiei, adică *explicans*-ul şi concluzia care descrie ceea ce este

de explicat, adică *explicandum*-ul. Problema tipului de raţionament este controversată. Dacă J.St. Mill şi E. Meyerson credeau că explicaţia nu poate fi decât inductivă (se poate obţine înţelegerea unui fapt arătând cum este conexat cauzal cu alte fapte), Karl R. Popper susţine că explicaţia trebuie să fie obligatoriu de factură deductivă : „diferitele metode de explicaţie constau toate într-o deducţie logică”.

Ideea că explicaţia este un proces deductiv se regăseşte la Carl G. Hempel. Pentru Hempel (1965, pp. 247-248), un fenomen este explicat dacă acesta poate fi dedus din compoziţia a două ansambluri de fapte : în primul rând, din legile generale care guvernează fenomenul de explicat ; în al doilea rând, din condiţiile particulare în care acest fenomen a apărut. Ca să construim o explicaţie ştiinţifică trebuie deci să putem deduce faptele de observaţie din legi generale şi alte fenomene relevante (considerate „condiţii antecedente”). Explicaţia va lua forma unui enunţ deductiv :

E pentru că L şi C

Carl G. Hempel ne oferă şi un model logic al demersului explicativ, cunoscut sub numele de *modelul deductiv-nomologic*. El a fost deja invocat în analiza strategiilor discursive descriptive, fiindcă acestea din urmă intervin în diferite compartimente ale sale. Prin esenţa sa însă, el ţine de traiectul discursiv al explicaţiei, motiv pentru care vom analiza structura acestui model. Componentele modelului deductiv-nomologic sunt următoarele :

Explanans	$C_1, C_2, \ldots, C_k$	(Enunţuri asupra condiţiilor antecedente)
	$L_1, L_2, \ldots, L_r$	(Legi generale)
Explanandum	E	(Descrierea fenomenului empiric ce trebuie explicat)

Explanans-ul constă din două feluri de premise : (a) ansamblul enunţurilor singulare care descriu condiţiile iniţiale relevante în care s-a petrecut evenimentul ; (b) ansamblul legilor generale care subsumează evenimentul de explicat. Enunţul *explanandum*, care descrie evenimentul de explicat, este dedus din *explanans*. Derivarea *explanandum*-ului din condiţiile iniţiale şi din legi se realizează conform unor reguli ale logicii.

Operaţional, elaborarea unei explicaţii deductiv-nomologice constă în căutarea, în sistemul cunoştinţelor dobândite, a acelor legi şi fapte particulare a căror conexiune să constituie antecedentul din care explicandum-ul să derive în mod

necesar. Acest caracter de necesitate al derivării constituie nota definitorie a explicaţiei deductiv-nomologice. Carl G. Hempel consideră că explicaţia de tip deductiv „a fost totdeauna privită ca o paradigmă pentru orice explicaţie veritabilă şi a fost adesea adoptată ca ideal pentru orice efort năzuind la explicaţie" (Hempel, 1965, pp. 268-269).

4.3. Tipuri de explicaţie

Jean-Blaise Grize (Grize, 1981, pp. 7-14) făcea observaţia că discursul explicativ ne însoţeşte în permanenţă, fiind un imperativ categoric al cunoaşterii umane. Construite ca răspunsuri la întrebările de tipul „de ce?" sau „pentru ce?", explicaţiile apar în contexte dintre cele mai diferite – individuale, preştiinţifice, ştiinţifice, filosofice etc. Dacă luăm drept criteriu de delimitare cerinţele corectitudinii, preciziei şi completitudinii, vom distinge între explicaţiile ştiinţifice, explicaţiile preştiinţifice şi explicaţiile neştiinţifice.

Explicaţia ştiinţifică este acea formă de explicaţie care răspunde normelor de corectitudine ale unui astfel de demers cognitiv. Carl G. Hempel consideră că explicaţia ştiinţifică trebuie să satisfacă două criterii: exigenţa de pertinenţă şi exigenţa de testabilitate (controlul faptelor empirice). Într-o încercare de sistematizare a explicaţiilor, ce constituie armătura volumului *Explicaţie şi înţelegere*, Theodor Dima subliniază că „...din punct de vedere epistemic, explicaţiile ştiinţifice trebuie să satisfacă trei parametri esenţiali: precizie, completitudine şi desăvârşire. În măsura în care lipseşte cel puţin una din aceste trăsături, explicaţiile se manifestă particular, rezultând câteva cazuri întâlnite în fragmente de cunoaştere preştiinţifică incluse în procesul de cunoaştere ştiinţifică" (Dima, 1980, p. 88).

Explicaţiile sunt prezente nu numai în contexte ştiinţifice, ci şi în contexte individuale, cotidiene, în vorbirea curentă etc. Aceste explicaţii sunt, în marea lor majoritate, nesistematice, subiective, imprecise şi echivoce, cu alte cuvinte, ele ar putea fi denumite *explicaţii neştiinţifice*. În plus, ele depind de nivelul cultural şi ştiinţific al interlocutorilor, se referă la evenimente din viaţa cotidiană, generalizările evocate în *explanans* nu sunt legi, iar regulile vizează cu deosebire comportamentul individual. De exemplu, explicaţia unui cuvânt este des întâlnită în discuţiile spontane, precum şi în actele educaţionale, atunci când precizarea înţelesului cuvântului se face în termeni aproximativi, fără ca acest gen de explicaţie să aibă o structură logică completă, deşi ea este suficientă pentru ca un cuvânt să poată fi înţeles.

În plus, în cadrul unui demers ştiinţific nu sunt vehiculate numai explicaţii ştiinţifice, ci şi o serie de *explicaţii preştiinţifice*, deoarece mulţi termeni ştiinţifici

presupun informaţii obţinute în experienţa cotidiană. Analiza explicaţiilor preştiinţifice este necesară pentru a înţelege dezvoltarea graduală a unei ştiinţe de la contexte individuale la limbajul ştiinţific. Nu degeaba s-a spus că explicaţia reprezintă piatra de încercare în evoluţia unei ştiinţe. Am arătat deja în capitolul destinat însuşirii limbajului psihologic că există încă multe teme din psihologie care se mai află în vecinătatea imediată a simţului comun.

Chiar dacă psihologia, ca orice altă ştiinţă, doreşte să obţină doar date exacte, verificabile, să parvină la legi obiective în baza cărora să poată formula explicaţii ştiinţifice, totuşi, psihologia simţului comun sau psihologia naivă continuă să joace un rol important nu numai în viaţa zilnică, ci şi în cadrul cercetărilor psihologice. În categoria explicaţiilor preştiinţifice pot fi încadrate : explicaţiile prin reducere la familiar, explicaţiile prin analogie, explicaţiile formulate eliptic, explicaţiile faptelor singulare, unice sau concrete, explicaţiile parţiale etc. (Dima, 1980, pp. 76-113). Explicaţiile preştiinţifice ţin seama de ceea vrea să afle cel ce întreabă, de nivelul pregătirii sale, de folosirea clară sau neclară a conceptelor, de cunoştinţele şi posibilităţile ştiinţifice ale celui care explică.

Preocupările unor autori precum Ernest Nagel, R.B. Braithwaite, C.G. Hempel, N. Rescher pentru explicaţia ştiinţifică drept formă a explicaţiei care se manifestă în domeniul ştiinţei constituite au condus la determinarea mai multor tipuri de explicaţie ştiinţifică, diferenţiate între ele – de această dată – după criteriul mecanismelor prin care se derulează un astfel de demers raţional. Vom delimita, pe linia sistematizării rezultatelor obţinute, explicaţii deductiv-nomologice, explicaţii cauzale, explicaţii genetice, explicaţii teleologice.

Explicaţia deductiv-nomologică, pe care am prezentat-o deja, se utilizează cu deosebire şi cu destul succes cognitiv în disciplinele relativ bine constituite din punct de vedere teoretic. Când explicans-ul conţine legi universale, iar explicandum-ul este implicat formal în explicans, explicaţia se numeşte deductiv-nomologică. Ocupându-se de explicaţia psihologică, Jean Piaget (Piaget, 1967) arată că legea, prin ea însăşi, nu explică nimic, pentru că ea se mărgineşte să constate generalitatea unei relaţii. Explicaţia nu începe decât cu coordonarea legilor. Condiţiile impuse de Piaget sunt clare : legea este unul dintre termenii explicaţiei, şi nu explicaţia însăşi, care implică constituirea unui model mult mai complex şi mobil.

O idee asemănătoare este exprimată şi de Vasile Pavelcu : „Legea exprimă (...) numai regularitatea fenomenului ; ea rămâne la nivelul *descrierii*. Numai în măsura în care regularitatea succesiunii ne face să presupunem şi necesitatea ei, descrierea atinge şi nivelul de explicaţie. (...) Explicaţia răsare din integrarea faptelor într-un sistem complex de relaţii necesare, constante şi generale.

Noi spunem că am explicat un fenomen atunci când ne dăm seama de toate cauzele sale, de condiţiile în care apare, de toţi factorii de care se leagă...” (Pavelcu, 1972, p. 283).

Altfel spus, în psihologie, a rămâne doar la nivelul explicaţiilor nomologice înseamnă, de fapt, a lăsa neexplicate un ansamblu de aspecte ale personalităţii umane care nu se supun acestui tip de explicaţie. În aceste condiţii, în psihologie, în ştiinţele umane în general, au apărut şi funcţionează cu destul succes şi alte categorii de explicaţii.

Explicaţiile cauzale sunt doar unele dintre ele. În mod obişnuit, se spune că un fapt, un fenomen este explicat atunci când i se determină cauza. Unii autori, cum ar fi G.H. von Wright sau Ernest Nagel, consideră că în raport cu modelul deductiv-nomologic al explicaţiei, explicaţiile cauzale formează doar o subclasă. Explicaţia cauzală este prezentată sub forma aşa-numitului *model al legii de acoperire*, dacă relaţiile cauzale sunt exprimate, sub anumite condiţii, prin fraze de formă condiţională şi universală de tipul „dacă p, atunci q”, adică „dacă se produce p, atunci se produce q”.

Punându-şi problema dacă în domeniul realităţii psihice putem vorbi de explicaţii cauzale, Vasile Pavelcu conchide că un fenomen psihic nu prezintă însuşirile realităţii materiale şi nu poate constitui un „substrat” real, servind de cauză în producerea unui alt fenomen şi nici o explicaţie în apariţia unui eveniment. O imagine, o idee, un sentiment nu *acţionează în mod direct* asupra unui fenomen din afară sau dinăuntru, aşa după cum premisele unui raţionament nu sunt *cauze* ale unei concluzii. Căutând, de exemplu, să explicăm expresia unei emoţii, vom recurge la o serie de legi de natură fiziologică (aşa cum au procedat W. Cannon sau G. Dumas), dar explicaţiile mecanice nu reuşesc să ne lămurească veritabila expresie psihologică a emoţiei. În aceste condiţii - spune Vasile Pavelcu - chiar dacă, măcar parţial, cauzalitatea nu poate fi eliminată din explicaţia omului, este mai nimerit să vorbim despre *condiţionare* şi nu despre determinarea cauzală a fenomenelor psihice (Pavelcu, 1972, pp. 284-292).

Explicaţiile teleologice sunt explicaţii realizate prin prisma scopurilor. Specificul lor constă în aceea că, în timp ce explicaţiile genetice şi nomologice întemeiază explicandum-ul pe condiţii antecedente, explicaţia teleologică îl corelează cu fapte sau evenimente viitoare. Aşadar, ceea ce este propriu obiectelor fizice nu mai poate caracteriza şi fiinţa umană. A explica conduita umană fără a face apel la finalitate este o imposibilitate. Introducerea în psihologie a noţiunilor de scop, intenţionalitate, finalitate a devenit o necesitate.

În ştiinţele umane, obiectul predilect al explicaţiei sunt *acţiunile conduse de intenţii*. Se pot explica deci faptele umane în termenii scopului. Un elev, dacă va fi întrebat de ce învaţă, va răspunde : pentru ca să ia note bune, pentru ca să ştie, pentru ca să reuşească în profesie etc. Există, totodată, posibilitatea reducerii acestei explicaţii teleologice la una de tip cauzal, prin considerarea intenţiilor manifeste drept cauze. Este vorba, de data aceasta, de cauze subiective, al căror studiu este esenţial pentru psiholog. În psihologie se spune, de exemplu, că motivul este o cauză internă a comportamentului.

Explicaţiile genetice ocupă un loc aparte în spaţiul discursului psihologic. Acest tip de explicaţie prezintă fenomenul considerat ca fază finală a unui proces de dezvoltare şi, în consecinţă, explică fenomenul descriind fazele acestei succesiuni. Este cazul explicaţiilor psihanalitice în care personalitatea este explicată pe baza unor experienţe din timpul copilăriei. Aria de utilizare a acestor explicaţii, în psihologie, este extrem de extinsă : de la psihologia dezvoltării la psihologia dinamică, psihologia cognitivă şi alte domenii de larg interes.

În psihologie au fost elaborate, de-a lungul timpului, o multitudine de *modele explicative* ale psihicului şi ale vieţii psihice a individului (modele explicative mentaliste, comportamentaliste, izolaţioniste, conexioniste, nativiste şi constructiviste etc.). Având în vedere numărul şi varietatea modelelor explicative ale vieţii psihice, Mielu Zlate consideră că opţiunea pentru un model explicativ sau pentru altul poate fi determinată de următoarele criterii : măsura în care modelul respectiv *comportă consecinţe verificabile*, pe de o parte, şi *valoarea euristică a modelului*, pe de altă parte, care se evaluează după capacitatea acestuia de a sugera noi căi, piste de abordare şi cercetare sau după capacitatea de a unifica într-un sistem coerent o pluralitate de modele (Zlate, 1994, pp. 165-168).

Explicaţia ştiinţifică poate fi diferenţiată şi după domeniile ştiinţei în care se manifestă. Vom putea vorbi, astfel, de explicaţii în fizică, în biologie, în chimie, în psihologie, în ştiinţele educaţiei etc. În plus, procesul de învăţământ legitimează o formă de explicaţie cu un statut special în ansamblul tipologiilor amintite, şi anume *explicaţia didactică*. Spunem cu un statut special pentru că ea este, în acelaşi timp, o explicaţie ştiinţifică (ca formă de explicaţie ce răspunde normelor de corectitudine logică), dar este şi o *metaexplicaţie* (adică o explicaţie a explicaţiei, dată unui fenomen).

O analiză a specificului explicaţiei didactice se regăseşte la Constantin Sălăvăstru (Sălăvăstru, 1995, pp. 284-300). Astfel, o primă caracteristică a explicaţiei didactice este aceea că ea are în atenţie *valori de ordin general, necontroversate şi recunoscute* ca atare de comunitatea ştiinţifică. Este cât se poate de clar pentru

aceia care vehiculează conţinutul diferitelor discipline predate la niveluri diferite ale şcolarităţii că materiile de învăţământ reţin doar aspectele esenţiale, necontroversate ale unui domeniu şi pe acestea le aduc cu prioritate la cunoştinţa elevilor. În al doilea rând, explicaţia didactică este întotdeauna o *explicaţie pentru altul*, în sensul că ea îl vizează întotdeauna cu precădere pe receptorul intervenţiei discursive explicative. Explicaţiile didactice sunt puse în scenă de intervenient (profesor), dar cu scopul de a fi înţelese de către subiectul receptor care, de această dată, este elevul. În al treilea rând, orice explicaţie *începe prin a fi o explicaţie ştiinţifică şi sfârşeşte prin a fi o explicaţie didactică*. Actul cogniţiei umane nu se poate opri la nivelul unei explicaţii ştiinţifice, fiindcă progresul ştiinţei nu se poate realiza decât prin „încorporarea" unor explicaţii didactice multiple, care constituie baza noilor explicaţii şi descoperiri de ordin ştiinţific. Traiectul progresului ştiinţific este de la explicaţia ştiinţifică la explicaţia didactică şi de aici la o nouă explicaţie (descoperire) ştiinţifică. În al patrulea rând, *explicaţia didactică este o formă de metaexplicaţie*, fiindcă acest demers discursiv se poartă asupra unei explicaţii ştiinţifice pe care urmăreşte s-o facă accesibilă unui public special (clasa şcolară). În sfârşit, explicaţia didactică *se desfăşoară în perimetrul limbajului natural*. Ea este o explicaţie care vizează destinatarul (elevul), înţelegerea de către acesta a fenomenului de explicat. În acest scop pune în funcţiune mijloace diverse pentru a-şi atinge scopul. Unul dintre aceste mijloace este şi limbajul natural.

4.4. Explicaţia în predarea psihologiei

Analiza caracteristicilor explicaţiei didactice ne-a permis să constatăm faptul că acest tip de explicaţie se prezintă ca o intervenţie de ordin metadiscursiv, care încearcă să-l facă pe receptor *să înţeleagă* articulaţiile unui demers explicativ ştiinţific. Prin urmare, explicaţia didactică este una „pentru subiect" şi are drept ţintă înţelegerea fenomenelor şi a relaţiilor dintre ele.

Unii autori (V. Pavelcu, M. Zlate) vorbesc despre existenţa unor niveluri diferite ale înţelegerii. Există, mai întâi, un nivel primar, iniţial, cel al *înţelegerii implicite*, care se întemeiază pe cunoştinţe ale simţului comun, urmează apoi un *nivel al descrierii şi clasificării* şi abia apoi facem cunoştinţă cu un *nivel al înţelegerii superioare* a realităţii care rezultă din explicaţie. Înţelegerea însoţeşte mereu şi pretutindeni explicaţia. Cu atât mai mult în actul didactic profesorul simte nevoia *să explice* pentru a asigura înţelegerea fenomenelor supuse atenţiei cognitive şi pentru a spori încrederea elevilor în veridicitatea acestora.

Constatăm deci că înţelegerea este o condiţie necesară a realizării explicaţiilor. Problema care s-ar pune în cazul explicaţiei didactice ar fi aceea că, deşi profesorul explică în acelaşi mod pentru toţi elevii, gradul şi nivelul înţelegerii vor fi diferite de la un elev la altul, în funcţie de posibilităţile de cunoaştere ale fiecăruia, de cunoştinţele anterioare, de mediul social din care provin, de interesele fiecăruia etc. Nu întâmplător Jean Piaget (Piaget, 1923, pp. 102-211), analizând mecanismele înţelegerii şi explicaţiei verbale la copil şi adolescent, recomanda celui care propune un demers explicativ să descopere schemele mentale deja existente la subiectul intervenţiei pentru a creşte performanţa unei intervenţii explicative, deci pentru a asigura o înţelegere superioară a fenomenelor explicate.

Cu alte cuvinte, indiferent de disciplina pe care o predă, profesorul trebuie să-şi construiască explicaţiile în funcţie de nivelul de raţionalitate atins de elevi în dezvoltarea lor intelectuală. Dacă nu este respectată această condiţie, explicaţia nu va fi receptată de către cei cărora le este destinată, pentru că nu există capacitatea de înţelegere şi de asumare conştientă a acesteia.

*

* *

Explicaţia didactică are meritul de a arăta elevilor elementele raţionale ale fenomenelor investigate, de a evidenţia legăturile logice dintre fapte, evenimente, comportamente, ajutându-i astfel să interpreteze corect conduita umană. Pe parcursul unei lecţii, profesorul va face apel la mai multe tipuri de explicaţie (nomologică, teleologică, cauzală etc.), deoarece explicaţiile sunt complementare şi nici una dintre ele, luată izolat, nu este suficientă pentru a asigura o înţelegere cât mai deplină a fenomenului studiat. În plus, aceste demersuri explicative se vor integra în ansamblul discursului educaţional, alături de alte strategii discursive : argumentare, descriere, demonstraţie şi care numai împreună pot asigura receptarea în bune condiţii a cunoştinţelor de psihologie.

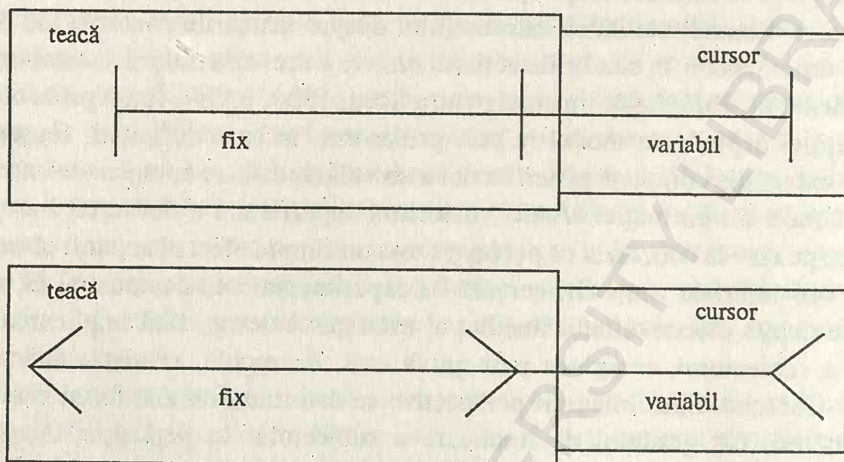
Vom încerca să ilustrăm construcţia unor secvenţe explicative pentru predarea de teme diferite din domeniul psihologiei. Percepţia, de exemplu, ocupă locul central în cadrul mecanismelor psihice de prelucrare primară a informaţiilor. Mecanismele superioare de prelucrare a informaţiilor – gândirea, memoria, imaginaţia – sunt greu de conceput în afara percepţiei. Fără percepţie viaţa omului ar fi practic de neconceput. Nici o acţiune, nici un gând nu s-ar putea realiza şi finaliza în afara percepţiilor. De aceea, explicarea corectă a fenomenului percepţiei este deosebit de importantă pentru a asigura înţelegerea altor fenomene şi activităţi psihice.

Percepţiile se definesc drept „procese senzoriale complexe şi, totodată, imagini primare, conţinând totalitatea informaţiilor despre însuşirile concrete ale obiectelor şi fenomenelor în condiţiile acţiunii directe a acestora asupra analizatorilor" (Neveanu *et al*, *Psihologie*, manual pentru liceu, 1996, p. 34). Înţelegerea corectă a percepţiei depinde de modul în care profesorul, în baza definiţiei, reuşeşte să ofere o explicaţie completă şi pertinentă a acestui mecanism complex de extragere şi prelucrare a informaţiei. Astfel, o lectură superficială a definiţiei l-ar putea conduce pe elev la concluzia că percepţia este un simplu efect al acţiunii obiectului asupra organului de simţ. Or, cercetările experimentale au demonstrat că atunci când percepţia este rezultatul imediat al excitaţiei externe, fără implicarea suficientă a subiectului, imaginea perceptivă este, de regulă, eronată, deformată, difuză. Corectitudinea imaginii perspective se datorează nu atât forţei excitative a obiectului, cât gradului de implicare a subiectului în percepţie. Aşadar, o explicaţie cauzală de tipul „obiectul (stimulul) este cauza, iar imaginea perceptivă este efectul" ar oferi o imagine simplistă, limitată asupra percepţiei.

Considerarea percepţiei drept un proces complex în cursul căruia se formează, se construieşte treptat imaginea perceptivă îl obligă pe profesor să apeleze la acele modele explicativ-interpretative ale percepţiei (Zlate, 1999, pp. 109-118) care iau în considerare caracteristicile stimulului (intensitate, durată, frecvenţă etc.), ale contextului în care acesta apare (volumul câmpului perceptiv, relaţia obiect–fond ale percepţiei), caracteristicile subiectului (experienţa anterioară, specializarea profesională, interese, gradul de atenţie, setul sau starea de pregătire internă în vederea receptării, trăsăturile de personalitate).

De asemenea, studiul iluziilor are o mare importanţă pentru înţelegerea mecanismelor percepţiei. Considerate a fi „percepţii deformate" sau „erori perceptive", iluziile perceptive au primit explicaţii dintre cele mai diferite. Sunt chiar şi cazuri când nu s-a putut găsi nici o explicaţie. Explicaţiile cele mai apropiate de realitate date acestor fenomene sunt cele datorate lui Jean Piaget, R.L. Gregory, S.L. Pressey. Cauzele producerii iluziilor perceptive au fost sintetizate în ceea ce s-a numit *efectul de câmp*, adică interacţiunea imediată ce se produce între elementele percepute simultan ca urmare a unei singure fixări a privirii, precum şi în relaţiile de *contrast* între excitanţi.

Aceste explicaţii par să rămână la un nivel destul de greu accesibil pentru elevul de liceu şi, din acest motiv, ele vor trebui completate cu mici experimente demonstrative, destul de simple, şi care pot fi realizate cu uşurinţă de către profesor. Astfel, pentru a demonstra apariţia iluziei optico-geometrice Müller--Lyer, vom construi două aparate precum cele din figura următoare (*cf.* Zlate, 1999, pp. 104-105).



Pe o foaie de hârtie (teaca) se desenează un segment de dreaptă, pe o altă foaie (cursorul) se desenează o linie ce are un capăt liber, cel din dreapta fiind delimitat de o liniuţă mică. Cursorul (care este variabil) e mişcat de către experimentator de la dreapta la stânga, dându-se astfel posibilitatea subiecţilor să aprecieze când cele două segmente sunt percepute ca fiind egale. În acest caz, vom constata că nu există nici o dificultate în aprecierea corectă a egalităţii celor două segmente. În varianta a doua ne servim de un alt „aparat" : pe teacă desenăm un segment de dreaptă ce are la capete linii orientate spre interior ; pe cursor desenăm o linie cu deschidere spre exterior, celălalt capăt rămânând liber. Mişcăm cursorul de la dreapta spre stânga (dedesubtul tecii) şi cerem elevilor să precizeze când cele două segmente sunt percepute ca fiind egale. Vom constata, cu această ocazie, apariţia iluziei lui Müller-Lyer, ca urmare a intervenţiei unor factori perturbatori la nivelul obiectului (adăugarea liniilor cu orientarea către exterior sau către interior a creat senzaţia de „închidere" sau de „deschidere").

Pe de altă parte, o serie de fenomene perceptive precum constanţa (formei, culorii, mărimii), integralitatea imaginii perceptive, dinamica relaţiei obiect-fond, observabilă în cazul figurilor duble, ca şi altele, vor putea fi explicate de profesorul de psihologie cu ajutorul legilor generale ale percepţiei. Avem de-a face în această situaţie cu *explicaţii nomologice* prin intermediul cărora încercăm să furnizăm elevului o înţelegere sistematică a unor fenomene empirice, arătând că ele se inserează într-o înlănţuire nomică. Nu este obligatoriu ca astfel de explicaţii să se desfăşoare în forma completă, după structura modelului deductiv--nomologic al lui Hempel. De multe ori, explicaţia este enunţată eliptic : fie lipsesc generalizările din *explanans* şi atunci avem de-a face cu o inferenţă de la

particular la particular („E pentru că C"), fie lipsesc enunţurile care descriu condiţiile antecedente şi atunci concluzia derivă direct din premisa majoră care este o lege universală („E pentru că L").

De exemplu, formulăm elevilor o explicaţie de felul următor: mulţimea oamenilor dintr-o gară este percepută amorf şi indistinct, dar persoana pe care o aşteptăm se distinge rapid şi cu claritate pentru că ea ne interesează. Am enunţat aici doar faptul de observaţie (discriminarea rapidă a persoanei aşteptate dintr-o mulţime de oameni) şi condiţia de realizare a acestui fapt – interesul (se poate adăuga şi o altă condiţie, anume actualizarea schemei perceptive corespunzătoare obiectului/persoanei căutate), fără a mai indica legea căreia i se subsumează faptul perceptibil, anume legea subiectivităţii perceptive.

Şi aceste explicaţii de tip nomologic ale fenomenelor perceptive pot fi completate, întărite cu ajutorul unor experimente demonstrative. A. Roşca şi B. Zörgo (1958) au arătat că una dintre cauzele care pot duce la scăderea nivelului lecţiilor de psihologie este renunţarea la demonstraţii şi experienţe, care pot juca un rol determinant în înţelegea şi asumarea conştientă a unor categorii ce ţin de esenţa demersului psihologic. În consecinţă, autorii invocaţi elaborează o lucrare, *Demonstraţii experimentale la lecţiile de psihologie din şcoala medie*, care are menirea de „a-l ajuta pe profesorul de psihologie să-şi poată organiza lecţiile în aşa fel încât, cel puţin pentru problemele cardinale ale cursului, să se sprijine pe demonstraţii experimentale" (Roşca, Zörgo, 1958, p. 5). Desigur că demonstraţiile propuse sunt destul de uşor de realizat, în sensul că presupun o tehnică simplă şi materiale pe care orice profesor le poate avea la îndemână, dar asta nu înseamnă că nu au un caracter riguros ştiinţific şi nu sunt instrumente utile în actul didactic particularizat la predarea psihologiei.

Aceste demonstraţii vin să sprijine demersul explicativ şi au un rol deosebit de important în aprofundarea cunoştinţelor de psihologie. Din păcate, foarte puţine sunt cadrele didactice care recurg la experiemente demonstrative, fie din comoditate, fie din lipsă de timp, preferând formulele mai simple (nu şi mai eficiente!) ale exerciţiilor aplicative.

O altă secvenţă explicativă pe care o propunem se referă la mecanismul uitării. Oricare dintre noi s-a aflat, cel puţin o dată, în imposibilitatea de a-şi reaminti unele evenimente date, informaţii, fie în totalitatea lor, fie doar parţial. Când nu putem nici reproduce, nici recunoaşte un text, o dată, o situaţie, atunci vorbim de fenomenul uitării. Chiar dacă răspunsurile cercetătorilor la aceste probleme au fost de multe ori contradictorii, profesorul trebuie să încerce să ofere elevilor explicaţii cât mai relevante şi pertinente asupra acestui fapt de experienţă care este uitarea.

O sistematizare interesantă a teoriilor uitării, care poate fi prezentată şi elevilor, deoarece este destul de accesibilă şi, în plus, poate oferi soluţii practice de combatere a uitării, este cea dată de B.D. Smith (*cf.* Zlate, 1999, p. 401):

Clase de teorii	Teorii	Mecanisme ipotetice	Exemple
Disponibilitatea	Declinul traseelor mnezice	Fără o repetiţie adecvată, informaţia nu este niciodată stocată (nu se formează nici o urmă).	Vedeţi un număr de telefon pe care îl uitaţi imediat datorită nerepetării lui.
	Neutilizarea informaţiei	Uitarea este datorată reactualizării repetate a altor informaţii (similare).	În timp ce studiaţi, uitaţi tipurile de memorie senzorială pentru că reactualizaţi în mod repetat alte materiale din capitolul despre memorie.
	Interferenţa – retroactivă	Informaţia cel mai recent învăţată este în competiţie cu cea care este deja în memorie.	Studiul pentru examenul de neuropsihologie cauzează uitarea celor învăţate anterior pentru examenul de psihologie.
	– proactivă	Informaţia deja existentă în memorie intră în competiţie cu cea nouă pe care o învăţăm.	Studiul pentru examenul de psihologie vă cauzează uitarea a ceea ce învăţaţi acum pentru examenul de neuropsihologie.
	Eşecul encodării	Nu există o encodare sau aceasta este inadecvată, poate datorită neatenţiei.	Uitaţi tipurile memoriei senzoriale pentru că vă uitaţi la televizor şi nu sunteţi destul de atent când le studiaţi.
Accesibilitatea	Eşecul reactualizării	Materialul nu poate fi reactualizat pentru că indicii nu sunt prezenţi.	Puteţi să nu răspundeţi bine la un test privind localizarea şi funcţiile talamusului, hipotalamusului şi sistemului limbic dacă nu aţi reactualizat indici ca „lob frontal" şi „subcortex".
	Motivaţionale	Uitarea selectivă apare pentru a reduce anxietatea.	Când relaţia cu prietenul vostru trece printr-o criză majoră, veţi uita să vă întâlniţi cu el sau să-l luaţi de la aeroport.

Constatăm din tabel că una dintre cauzele uitării este *interferenţa*. În esenţă, ea vizează efectele negative pe care învăţarea unui material le are asupra învăţării (reţinerii) altuia. Cum acest fenomen se produce frecvent în învăţarea şcolară, se poate organiza un experiment simplu pentru demonstrarea interferenţei retroactive (când o informaţie nou achiziţionată produce efecte negative asupra informaţiei învăţate anterior) şi a interferenţei proactive (când informaţia învăţată anterior o influenţează negativ pe cea învăţată ulterior).

Respectând cu rigurozitate cerinţele experimentului, trebuie să se lucreze cu două grupuri, unul experimental şi altul de control. Pentru a demonstra producerea interferenţei retroactive, procedura este următoarea:

Se pregătesc două liste de cuvinte (A şi B):

A	B
capac	iarbă
sanie	bancă
floare	carte
soare	maşină
ceas	ciocan
stea	hotel
şcoală	munte
covor	lună
deal	săgeată
coş	parc
pasăre	vulpe
magazin	cartof
canapea	stradă

Grupul experimental memorează lista de cuvinte (A), apoi lista de cuvinte (B), iar după o perioadă de retenţie se solicită reproducerea listei A. Grupul de control nu memorează decât lista A, pe care, după o perioadă de retenţie, urmează să o reproducă. Se constată că în grupul de control performanţele sunt mai bune decât în grupul experimental, unde a intervenit efectul retroactiv al memorării listei B.

În cazul interferenţei proactive, în grupul experimental se procedează similar, cu deosebirea că în final se cere reproducerea listei B. În grupul de control se memorează lista B, care mai apoi este reprodusă. Performanţele sunt mai slabe în grupul experimental decât la nivelul grupului de control, deoarece a intervenit efectul proactiv al învăţării listei A.

Poate fi organizată şi o altă variantă a experimentului pentru a demonstra că interferenţa este cu atât mai mare, cu cât similaritatea materialelor memorate este mai mare. Pentru aceasta, vom pregăti din nou două liste de cuvinte, cuvinte cuplate de această dată (D şi C), fiecare cu câte cinci substantive şi adjective (Baddeley, 1998, p. 104):

D	C
marinar – beat	vicar – voios
actor – îngâmfat	diacon – vesel
politician – viclean	pastor – bucuros
avocat – gălăgios	paroh – jovial
cântăreţ – trist	preot – îngâmfat

Pentru această variantă a experimentului se poate lucra cu toată clasa. Listele de cuvinte pot fi citite de profesor sau se poate da fiecărui elev o fişă cuprinzând lista D de cuvinte cuplate, apoi lista C de cuvinte cuplate. În prima situaţie, elevii sunt avertizaţi că li se va citi o listă de cuvinte cuplate pe care ei trebuie să încerce să le memoreze. Profesorul citeşte cuvintele-perechi din lista D cu o intonaţie egală şi cu respectarea unui interval de circa două secunde între perechile de cuvinte. După citirea listei D, li se cere elevilor ca, atunci când profesorul va citi un cuvânt din listă (cuvântul-stimul), să-şi reamintească şi să noteze pe caiet cuvântul cu care a fost asociat (cuvântul-răspuns):

Testul 1		
politician	–	?
marinar	–	?
cântăreţ	–	?
avocat	–	?
actor	–	?

Se va trece apoi la lista C şi se va repeta procedeul:

Testul 2		
pastor	–	?
preot	–	?
vicar	–	?
diacon	–	?
paroh	–	?

În urma comparării rezultatelor, elevii vor constata că le-a fost mai uşor să reţină lista D, în cazul căreia cele cinci substantive, ca şi adjectivele asociate, sunt diferite unele de altele, faţă de lista C unde ele sunt sinonime.

În sfârşit, putem analiza modul în care se aduce la cunoştinţa receptorului (elevul) şi se accesibilizează un fapt psihologic (sensibilitatea) urmărind o secvenţă discursivă din manualul de psihologie :

> „*Legea intensităţii* a fost una dintre primele legi descoperite în psihologie. În cercetările de laborator s-a constatat, cu surprindere, că un excitant produce o senzaţie numai dacă are o anumită intensitate, dacă depăşeşte un anumit prag, denumit *pragul minimal absolut*. Acesta se defineşte ca *intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzaţie specifică*. Astfel, pentru sensibilitatea vizuală el este de 1-2 cuante, pentru cea auditivă de 16-20 vibraţii pe secundă, pentru cea tactilă de 3-4 g pe mm^2 etc. S-a demonstrat apoi că există şi *un prag absolut maxim, definit ca cea mai mare cantitate dintr-un stimul care mai determină încă o senzaţie specifică*.
> Dincolo de pragul maxim, excitantul produce suprasolicitare şi nu mai apar senzaţii specifice, ci durerea. De aceea se şi spune că o lumină prea puternică este orbitoare, un sunet foarte intens este asurzitor etc.
> Valoarea generală a pragurilor este stabilită statistic. Unele persoane pot avea un prag mai mic şi se spune că au o sensibilitate mai mare, altele pot avea un prag mai mare decât cel obişnuit şi se spune că au sensibilitate scăzută. Prin urmare, *între mărimea pragului minim şi cea a sensibilităţii există un raport invers*. (Deci, cu cât pragul este mai mic, cu atât sensibilitatea este mai mare şi invers.)
> S-a descoperit şi un *prag diferenţial*. El se defineşte ca *acea cantitate minimă care adăugată la stimularea iniţială determină o nouă senzaţie*. Astfel, dacă se aplică pe mâna unui subiect mai întâi o greutate de 100 g şi apoi, fără ca acesta să vadă, adăugăm încă o greutate, ea trebuie să reprezinte 1/30 din cea iniţială, adică în cazul dat 3,3 g. La sensibilitatea vizuală, acest prag este de 1/100, iar la cea auditivă de 1/10" (*Psihologie*, clasa a X-a, 1996, p. 31).

În această secvenţă avem structurat un demers explicativ desfăşurat cu ajutorul unor definiţii, descrieri, diviziuni, al unor scheme deductiv-nomologice şi al unei intervenţii argumentative. Constatăm, mai întâi, că prin operaţia logică a *diviziunii* se face delimitarea între pragurile senzoriale : *prag minimal absolut, prag absolut maxim, prag diferenţial şi prag operaţional*. Secvenţa didactică este continuată cu *definiţii* ale pragurilor senzoriale (de exemplu, pragul minimal absolut se defineşte ca intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzaţie specifică – aceasta este o definiţie prin gen proxim „intensitatea" şi diferenţă specifică „cea mai mică, ce poate determina o senzaţie specifică").

Explicaţia fenomenului psihologic al sensibilităţii uzează şi de *argumente* furnizate de cercetările experimentale care au arătat că valoarea pragurilor este diferită de la un organ senzorial la altul şi că ea se stabileşte statistic. Astfel, pragul minimal absolut pentru sensibilitatea vizuală este de 1-2 cuante, pentru cea auditivă de 16-20 vibraţii pe secundă, pentru cea tactilă de 3-4 g/mm^2; pragul diferenţial pentru sensibilitatea vizuală este de 1/100, iar pentru cea auditivă de 1/10.

Regăsim în secvenţa discursivă analizată şi modelul deductiv-nomologic al demersului explicativ propus de Carl G. Hempel. Acest model serveşte, în cazul dat, pentru explicarea unui fapt de observaţie pe care elevii îl constată în permanenţă în experienţa practică: o lumină prea puternică este orbitoare, un sunet foarte intens este asurzitor. Explicaţia unui astfel de fenomen observabil ia următoarea formă pe structura modelului dat:

Enunţuri asupra condiţiilor antecedente	C_1	Dincolo de pragul maxim, excitantul produce suprasolicitarea şi nu mai apar senzaţii specifice, ci durerea.
	C_2	O lumină prea puternică, un sunet foarte intens depăşesc pragul absolut maxim (cantitatea maximă a stimulului care produce o anumită senzaţie).
Legi generale	L_1	Un excitant produce o senzaţie specifică numai dacă are o anumită intensitate.
Descrierea fenomenului empiric supus observaţiei	E	O lumină prea puternică este orbitoare. Un sunet foarte intens este asurzitor.

Pentru ca această secvenţă discursivă să fie cu adevărat receptată şi înţeleasă de către elevi ar fi trebuit ca ea să fie completată cu mai multe descrieri de fapte de observaţie care sunt foarte frecvente în viaţa de zi cu zi şi care ar fi permis elevilor să recunoască manifestările legii în experienţa practică.

De exemplu, pentru a înţelege pragul absolut al sensibilităţii, putem oferi elevilor următoarele ilustrări:

(a) un fir de praf căzut pe pielea noastră nu e sesizat, dar dacă se aşază o muscă o simţim; deci, greutatea insectei depăşeşte pragul senzaţiilor tactile;

(b) tic-tacul ceasornicului care se află la câţiva metri de noi, îl auzim; tic-tacul ceasului de mână, nu-l auzim;

(c) stelele mai mici de mărimea a şasea nu le vedem cu ochiul liber;

Putem ilustra mai amplu pragul diferenţial :

(a) dacă avem în mână o greutate de 1 kg şi cineva va adăuga (fără să vedem) încă 10 g noi nu vom sesiza deosebirea ; pentru a sesiza ar fi nevoie să se adauge 33 g, adică 1/30 din greutatea iniţială ;
(b) dacă la un ceai îndulcit cu cinci linguriţe de zahăr vom adăuga atâta cât se poate lua pe un vârf de cuţit, nu simţim că ceaiul este mai dulce decât era iniţial ;
(c) dacă la un cor unison de 70 de persoane se mai adaugă un singur corist nu vom sesiza o creştere a puterii acestui cor (pentru sensibilitatea auditivă acest prag este de 1/10).

*

* *

În concluzie, putem spune că aspiraţia elevului spre o înţelegere cât mai profundă a vieţii psihice îl obligă pe profesor să construiască demersuri explicative coerente, pertinente şi, în acelaşi timp, accesibile pentru elev. De asemenea, am constatat că explicaţiile devin mai inteligibile şi mai convingătoare pentru elevi dacă sunt ilustrate şi completate cu mici experimente demonstrative, cu argumente logice sau empirice, cu descrieri, fapt ce demonstrează, o dată în plus, că răspunsul la întrebarea „de ce ?" nu poate fi unul simplu şi liniar. Nu putem cunoaşte cu adevărat o persoană, un caz individual, dacă nu vedem modul în care organizarea internă a particularului se poate insera în manifestări tipice, generale.

5. Strategii argumentative în predarea psihologiei

5.1. Ce este argumentarea ?

Argumentarea face parte din viaţa noastră cotidiană. Fiecare în felul nostru, în anumite momente, este obligat să argumenteze pentru a-şi pleda cauza, să aducă probe pentru a putea convinge, pentru a justifica o anumită conduită ori, pur şi simplu, pentru a influenţa – cu mijloacele discursului – un anumit public în efectuarea unei alegeri sau în luarea unei decizii.

Conceptul de *argumentare* a beneficiat de interpretări şi semnificaţii dintre cele mai diferite. Uneori, argumentarea a fost identificată drept „o manieră de a prezenta şi a dispune argumentele", după cum nu de puţine ori ea a fost văzută ca un „procedeu de a-i convinge pe alţii". Să subliniem că argumentarea a fost

înţeleasă şi tratată ca o configuraţie de raţionamente ordonate cu un scop bine determinat (convingerea), iar mai nou argumentarea este privită, alături de demonstraţie, ca o formă de întemeiere (fundamentare) a tezelor. Oricum, nu putem trece cu vederea că demersul argumentativ este prezent în cvasimajoritatea domeniilor cogniţiei umane : în domeniile juridic, politic, educaţional, moral, filosofic, ştiinţific, ca şi în multe altele. Adeseori, mai ales în epoca modernă, ea a fost resimţită ca un atentat în calea libertăţii umane, evident, mult mai subtil decât altele, dar prin aceasta nu mai puţin pervers. De aici şi pînă la a teoretiza legătura dintre argumentare şi violenţă nu e decât un pas, pe care, fără prea mari remuşcări, timpurile noastre l-au şi făcut !

Primul autor care a dezvoltat o concepţie sistematică despre argumentare este Aristotel. Atunci când caracterizează argumentarea, Aristotel vorbeşte despre dialectică şi retorică, prima sintetizând o artă a dezbaterilor contradictorii, cea de-a doua trimiţând la ceea ce înţelegem prin arta discursului oratoric. Dialectica, înţeleasă în antichitatea greacă drept *tehnică a discuţiei*, este tratată de Aristotel în cea de-a patra carte a *Organon*-ului, *Topica*. Stagiritul îşi afirmă răspicat intenţia chiar de la început, avertizând că „scopul tratatului nostru este de a găsi o metodă prin care putem argumenta despre orice problemă propusă, pornind de la propoziţii probabile şi prin care putem evita de a cădea în contradicţie, când trebuie să apărăm o argumentare" (Aristotel, 1998, pp. 297-298).

Punând argumentarea sub semnul raţionamentului, părintele logicii face distincţia între raţionamentul *demonstrativ* (în care concluzia se sprijină pe premise adevărate şi prime), raţionamentul *dialectic* (în care concluzia rezultă din premise probabile) şi raţionamentul *eristic* (fundat pe premise în aparenţă probabile, dar nu în realitate). Argumentarea se fundează, potrivit lui Aristotel, pe raţionamentul dialectic, deoarece probabilul este una dintre modalităţile opinabile care asigură în cel mai înalt grad un suport pentru susţineri şi respingeri reciproce. Plecând de la presupoziţia că *discuţia* este mediul în care se ajunge la adevăr (scopul suprem al cunoaşterii pentru întreaga gândire a antichităţii greceşti), Stagiritul vede în *dialectică* o metodă de întemeiere de factură argumentativă (în termenii modernităţii), care constă în opunerea de teze şi susţinerea lor prin silogisme.

Dialectica, în calitate de artă a controversei, a argumentării pro şi contra, în calitate de *tehnică a discuţiilor*, este bine legată, în investigaţiile aristotelice, cu *retorica*. Retorica este o „ramură" a dialecticii (ce este numită chiar „antistrofa dialecticii"), deoarece amândouă urmăresc să obţină prin cuvânt o convingere, să persuadeze auditoriul, dar fiecare în felul său şi cu accentele şi dominatele sale. Retorica apelează la pasiunile auditoriului, dialectica la silogism şi inducţie, independent de pasiuni, fiindcă ţinta ei este să facă să triumfe o convingere prin discuţie.

De la starea înfloritoare pe care cele două arte o aveau în timpul lui Aristotel (şi din punctul de vedere al demersului teoretic, dar, mai ales, din punctul de vedere al practicii discursive), dialectica şi retorica au pierdut teren destul de simţitor, astfel încât nimic comparabil nu s-a mai făcut vreme de sute de ani în acest domeniu. Prin dialectică s-a înţeles, treptat, nu atât un procedeu de dobândire a adevărului, cât o „artă a disputei" (Petrus Ramus), nu o dată sterilă în rezultatele sale, iar retorica a devenit o „artă a vorbirii elegante" (Quintilian), fără prea mare semnificaţie într-o epocă în care eleganţa a fost de atâtea ori sacrificată în favoarea unui pragmatism îngust şi impardonabil.

Reabilitarea teoriei argumentării, pe linia inaugurată de scrierile aristotelice, este realizată în deceniile postbelice, de doi autori belgieni, Chaim Perelman şi Lucie Olbrechts-Tyteca prin lucrarea de referinţă intitulată sugestiv *La nouvelle rhétorique – Traité de l'argumentation* (PUF, Paris, 1958). De altfel, timpul din urmă, cu diversificarea impresionantă a formelor discursive şi a canalelor de contact cu receptorul, a impus, credem, o asemenea revigorare pe care tratatul autorilor belgieni a iniţiat-o. Iată ce citim într-o încercare recentă asupra teoriei discursivităţii : „oamenii sunt din ce în ce mai numeroşi. Ei sunt de asemenea din ce în ce mai divizaţi. Se desfăşoară adesea războaie pentru a rezolva problemele. Dar ei pot, de asemenea, să vorbească pentru a negocia şi a discuta ceea ce îi opune. Acesta este momentul în care au nevoie de retorică. Ea dă iluzia de abolire a distanţelor, iar uneori, în mod misterios, reuşeşte. Tot interesul retoricii stă în acest mister. (...). Retorica renaşte totdeauna atunci când ideologiile se înfruntă. Ceea ce era obiect al certitudinii devine atunci problematic şi supus discuţiei. Din acest punct de vedere, epoca noastră poate fi comparată cu debutul Democraţiei ateniene sau cu Renaşterea italiană, două mari perioade pentru retorică" (Meyer, 1993, pp. 5 ; 7).

Obiectul teoriei argumentării este, potrivit autorilor tratatului, „studiul tehnicilor discursive care permit provocarea sau creşterea adeziunii spiritelor la tezele care li se prezintă în vederea asentimentului lor" (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 5). Reluarea distincţiei aristotelice între demonstraţie şi argumentare este un prilej de creditare a argumentării ca formă de întemeiere a tezelor : „când este vorba de a demonstra o propoziţie, este suficient să se indice cu ajutorul căror procedee poate fi ea obţinută ca ultimă expresie a unei suite deductive ale cărei prime elemente sunt furnizate de cel care a construit sistemul axiomatic în interiorul căruia se efectuează demonstraţia... Dar când este vorba de a argumenta, de a influenţa cu mijloacele discursului asupra intensităţii adeziunii unui auditoriu la unele teze, nu este posibil a neglija complet, considerându-le irelevante, condiţiile psihice sau sociale în afara cărora argumentarea ar putea fi fără obiect şi fără efect. Căci orice argumentare vizează adeziunea spiritelor şi,

chiar prin acest fapt, presupune existenţa unui contact intelectual” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 18).

În aceste condiţii, preocuparea de prim ordin a argumentării este găsirea mijloacelor prin intermediul cărora se vor produce convingerea şi persuadarea auditoriului, iar marea artă a celui care argumentează este aceea de a şti să adapteze aceste tehnici discursive în funcţie de auditoriu. Prin urmare, în această nouă interpretare asupra argumentării, conceptul de *auditoriu* este central. În funcţie de exigenţele acestei realităţi (auditoriul) are loc o diferenţiere a aspectelor logice, structurale ale argumentării, de aspectele ei retorice. Dacă prin auditoriu se desemnează mulţimea acelora pe care oratorul doreşte să-i influenţeze prin discurs, atunci relaţia orator-auditoriu este esenţială pentru reuşita oricărui act argumentativ.

Autorii belgieni disting între mai multe categorii de auditoriu: *auditoriul universal* (specific discursului oratoric), un *singur auditor* (specific discursului dialogal) şi *auditoriul identificat cu subiectul însuşi* (monologul interior). Distincţia între un auditoriu particular şi un auditoriu universal fundamentează distincţia între argumentele persuasive şi argumentele convingătoare: „ne propunem să numim persuasivă o argumentare care nu pretinde a avea valoare decât pentru un auditoriu particular şi să numim convingătoare pe aceea care urmăreşte să obţină adeziunea tuturor fiinţelor dotate cu raţiune” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 36). Aşadar, în perspectiva neoretoricii, convingerea este intrinsec legată de ceea ce se numeşte auditoriul universal, iar persuadarea se manifestă în raport cu auditoriul particular.

Discursul argumentativ este un discurs performativ, un discurs orientat către o anumită finalitate: convingerea şi persuadarea auditoriului. De ce această distincţie între argumentări care conving şi argumentări care persuadează? Pentru intervenientul preocupat mai mult de rezultatul discursului, ceea ce contează este actul persuadării, în timp ce pentru acela preocupat de mijloacele de obţinere a rezultatului, mult mai important este actul convingerii. În timp ce convingerea unui auditoriu se realizează prin apelul la argumente de ordin logic şi raţional, persuadarea se realizează prin mijloace psihologice, contextuale.

Nu intrăm în detaliile neoretoricii promovate de Perelman, dar vrem să subliniem că ideile ei au rodit în timp, au fost amplificate şi redirecţionate şi au dat naştere la noi orientări pe terenul destul de vast al argumentării. Una dintre aceste orientări este aceea cunoscută sub numele de *logică discursivă*, iniţiată la Centrul de Cercetări Semiologice al Universităţii din Neuchâtel (Elveţia) de către Jean-Blaise Grize şi continuată de numeroşi colaboratori (Denis Miéville, Georges Vignaux, Marie-Jeanne Borel etc.). Pentru reprezentanţii logicii discursive, argumentarea este una dintre strategiile discursive posibile pe care le poate

înfrunta un anumit receptor, dintre cele mai profitabile pentru relaţia discursivă, care se îmbină cu alte asemenea strategii (explicaţie, naraţiune, descripţie etc.). Intenţia logicii discursive – cel puţin în legătură cu demersul argumentativ – este aceea de a descoperi, în discursurile argumentative obişnuite, structurile logice, psihologice, retorice care servesc, pe de o parte, convingerea receptorului, pe de altă parte, persuadarea lui.

O definiţie simplă şi operaţională a argumentării ne este oferită de un psiholog, Pierre Oléron : „argumentarea este demersul pe care o persoană – sau un grup – îl întreprinde pentru a determina un auditoriu să adopte o poziţie, recurgând la prezentări sau aserţiuni, argumente care vizează să arate validitatea sau buna întemeiere” (Oléron, 1983, pp. 4-5). Această definiţie pune în evidenţă trei caracteristici de bază ale argumentării :

(a) argumentarea presupune prezenţa mai multor persoane : cele care produc argumentarea, cele care o recepţionează şi, eventual, un public ; argumentarea este deci un *fenomen social* ;
(b) argumentarea nu este un exerciţiu speculativ, cum ar fi, de exemplu, nararea unui eveniment ; ea este un demers prin care una dintre persoane urmăreşte să exercite *o influenţă* asupra celeilalte ; argumentarea este un *fenomen de influenţă* ;
(c) argumentarea apelează la justificări, la dovezi în favoarea tezei apărate ; ea este deci o procedură care comportă elemente raţionale şi are astfel legături cu raţionamentul şi logica.

Pierre Oléron concepe argumentarea ca pe o articulare între două aspecte opuse : pe de o parte, componenta logică, raţională care se bazează pe legături între propoziţii şi, pe de altă parte, componenta care vizează influenţarea auditoriului şi obţinerea adeziunii acestuia la tezele puse în discuţie prin utilizarea unor tehnici de persuadare.

5.2. Condiţii de eficienţă a argumentării didactice

Ca strategie de influenţare a unui auditoriu oarecare (prin convingere sau persuadare), argumentarea este prezentă, cum am mai avut ocazia să subliniem, într-o multitudine de domenii ale cunoaşterii umane. Ne interesează, în cadrul de investigaţie pe care-l urmărim, funcţionalitatea argumentării în domeniul didactic, mai exact, în predarea cunoştinţelor de psihologie. O serie de caracteristici se desfăşoară în aceste condiţii, deoarece avem de-a face cu un auditoriu special (clasa şcolară), ale cărui particularităţi îşi pun amprenta pe orice încercare de intervenţie discursivă.

Noile orientări în didactica ştiinţelor au făcut să crească, în ultimul timp, cererea privind construcţia unor strategii eficiente în planul comunicării educaţionale. Argumentarea este una dintre componentele acestor strategii, poate cea mai importantă, dacă avem în vedere faptul că „procesul de instruire/predare realizează alături de funcţia de informare şi o alta, specială, subordonată celei formative, înscrisă sub numele de persuasiune" (Neacşu, 1990, p. 162).

Analiza strategiilor argumentative implicate în discursul educaţional reprezintă o exigenţă a oricărei didactici, din cel puţin două motive: în primul rând, argumentarea este unul dintre mijloacele prin care putem influenţa opinia, atitudinea sau comportamentul celor cu care comunicăm. Or, acesta este unul dintre scopurile majore ale învăţământului. În al doilea rând, învăţarea rezultată din exersarea funcţiilor demonstrative şi argumentative ale metodelor de instruire şcolară nu va fi una dominant conceptuală, ci una fundamental operativă şi interactivă. Printr-un discurs argumentativ, profesorul va urmări să obţină aderarea auditoriului la ideile care îi sunt expuse, ceea ce implică atât *convingerea* pe cale raţională, cât şi *persuadarea* auditoriului prin sensibilizarea resorturilor afectiv-motivaţionale ale acestuia din urmă. Aşadar, discursul argumentativ, indiferent de domeniul în care se manifestă, vizează un anumit *auditoriu*. Acest auditoriu îşi pune amprenta asupra strategiilor şi a modelelor argumentative utilizate în discurs.

În condiţiile argumentării didactice, clasa şcolară este un tip special de auditoriu, caracterizat printr-o anumită omogenitate (de vârstă, de interese, de dorinţe, de aspiraţii etc.), o activitate dominantă (activitatea de instrucţie şi educaţie), un anumit nivel al dezvoltării fizice şi intelectuale. Cel care îşi pregăteşte argumentarea are întotdeauna o imagine despre auditoriul căruia urmează să i se adreseze. O condiţie a unei argumentări didactice eficiente este ca *imaginea pe care profesorul şi-a format-o în legătură cu auditoriul-clasă să fie cât mai apropiată de realitate.* Crearea unei imagini adecvate este rezultatul experienţei şi al contactului direct cu clasa de elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a valorilor pe care aceştia le acceptă, a cunoştinţelor pe care le au etc. O imagine corectă asupra auditoriului-clasă poate influenţa nu numai alegerea tipurilor de argumente favorabile, ci chiar şi ponderea acordată componentelor raţionale şi afective.

Argumentul reprezintă o probă ce funcţionează în această calitate doar în măsura în care este adaptat la teză şi la interlocutor. Cu alte cuvinte, atunci când îşi construieşte argumentarea, profesorul trebuie să aleagă acele argumente care să determine maximum de efect, deoarece, conform afirmaţiei făcute de Perelman şi Olbrechts-Tyteca „important, în argumentare, nu este să ştim ce consideră oratorul ca fiind adevărat sau probant, ci care este părerea celor cărora li se

adresează". Se acceptă drept regulă generală faptul că orice argument este recepţionat de auditoriu în funcţie de: dispoziţia lui sufletească, practicile culturale ale mediului în care trăieşte, posibilităţile de înţelegere şi receptare a problemelor, certitudinea unor efecte pozitive ca urmare a adoptării şi integrării lor în sistemul cognitiv personal.

O altă condiţie ce trebuie îndeplinită pentru a obţine adeziunea auditoriului la argumentele unui mesaj este *credibilitatea oratorului*. Factorului credibilitate i-au fost dedicate numeroase studii de psihologie şi sociologie, unele referindu-se strict la elementele de ordin subiectiv care dau credibilitate sursei, altele căutând factori de ordinul raţionalităţii care fac ca mesajul emis de o anumită sursă, şi deci indirect şi sursa, să fie credibili.

Credibilitatea, ca imagine pe care şi-o formează receptorul asupra celui care desfăşoară o argumentare, poate fi determinată atât de factori de ordin subiectiv (aspectul fizic, impresia de sinceritate pe care o face oratorul etc.), cât şi de factori de ordin raţional (forţa argumentelor, organizarea mesajului etc.). E. Năstăşel şi I. Ursu identifică următoarele elemente ale credibilităţii unui orator (Năstăşel, Ursu, 1980, pp. 261-262):

(a) competenţa sursei în domeniul pe care îl abordează;
(b) gradul de încredere pe care îl inspiră sursa;
(c) modalitatea de expunere a argumentelor, manifestată prin mimică, gestică şi ritm;
(d) reputaţia de care se bucură autorul mesajului în rândul auditoriului;
(e) impresia de sinceritate pe care o creează sursa;
(f) gradul în care receptorul identifică, din mesaj, similitudinea cu propriul său sistem de valori;
(g) organizarea logică a mesajului.

Problema credibilităţii profesorului are o mare importanţă în argumentarea didactică pentru că gradul de receptivitate a mesajului, captarea auditoriului-clasă, atmosfera favorabilă sau defavorabilă în raport cu intervenţia argumentativă sunt dependente de această credibilitate.

Credibilitatea profesorului poate fi anterioară intervenţiei argumentative propriu-zise datorită reputaţiei de care acesta se bucură; ea se poate câştiga pe parcursul intervenţiei argumentative dacă profesorul ştie să exploateze toate elementele credibilităţii sau poate fi pierdută pe parcursul intervenţiei dacă aşteptările clasei de elevi sunt prea mari în raport cu realitatea.

Este interesant de menţionat faptul că această dinamică a credibilităţii celui care argumentează depinde şi de ceea ce s-a numit *efect de atmosferă* (Neţ, 1989,

p. 17). Prin *atmosferă* nu se denumeşte ceea ce noi numim *context*, ci mai degrabă „atitudinea unui grup într-un context dat". Atmosfera este determinată de concordanţa sau discordanţa dintre aşteptările unui subiect şi ceea ce i se oferă prin intermediul intervenţiei argumentative. Pentru ca intervenţia profesorului să aibă efect este necesară nu numai cunoaşterea clasei de elevi căreia i se va adresa, ci şi o anticipare a atmosferei în care va intra, a stării de spirit a auditoriului în raport cu persoana sa, cu tema propusă sau cu disciplina pe care o predă.

Am putea spune că profesorul de psihologie se află într-o situaţie fericită pentru că beneficiază de o atmosferă favorabilă intervenţiei sale, atmosferă rezultată din aşteptările foarte mari pe care le au elevii în raport cu disciplina psihologie. Aceste aşteptări vin din faptul că la vârsta de 16-17 ani elevii devin mai reflexivi, încearcă să se cunoască şi să se înţeleagă mai bine, caută să-şi explice anumite probleme emoţionale şi ei au convingerea că psihologia îi poate ajuta în acest sens. Or, profesorul trebuie să anticipeze această atmosferă şi să o valorifice. Cadrul favorizant deja existent poate fi amplificat de personalitatea profesorului, de actualitatea şi profunzimea temei pe care o propune, de concordanţa între problematica expusă şi ierarhizările valorice ale auditoriului-clasă.

Evocând orele de curs ale profesorului Vasile Pavelcu, Adrian Neculau ne oferă o imagine deosebit de sugestivă privind efectul de atmosferă: „Ştefan Bârsănescu, format la şcoala germană, avea un discurs riguros organizat, un curs sistematic, uşor de urmărit şi de notat. Vasile Pavelcu ne părea mai degrabă un artist: maiestuos, ne impresiona prin modul de a dialoga cu noi, de a «construi» cursul pe loc. Ideile se năşteau atunci şi noi participam la acest efort creativ. Nu puteam lua notiţe; o pagină sau două de însemnări disparate, de expresii memorabile, un gând, un nume. Nu se putea învăţa după aceste notiţe. Nici nu ne solicita acest lucru la examen. Era un artist şi ne cerea să re-creăm universul în care ne-a introdus (...). Cursul său avea virtuţile unui spectacol, cu un singur actor, dând impresia publicului că participă la creaţie. Poate că şi participa, efectele discursului îl stimulau" (Neculau, 1999, p. 12).

Cercetările care au urmărit creşterea eficienţei argumentării nu s-au limitat la determinarea acestor condiţii de ordin psihologic, ci au dezvoltat analize mai ales asupra condiţiilor de ordinul raţionalităţii, precum: modalitatea de construire a discursului, regulile sintactice, semantice şi pragmatice ale actelor argumentative, tipurile de argumente folosite etc. Marie-Jeanne Borel determină, în acest sens, o serie de condiţii care au rolul de a asigura coerenţa unui discurs şi, implicit, succesul unei intervenţii discursive argumentative (Borel, 1983, p. 76).

Prima condiţie este *receptabilitatea* discursului. Această condiţie exprimă exigenţa ca limbajul în care este formulat un mesaj să poată fi receptat şi înţeles

de către interlocutor, pentru că altfel comunicarea este pusă sub semnul întrebării. În cazul argumentării didactice, această condiţie este de maximă importanţă deoarece discursul educaţional urmăreşte să determine anumite modificări în sfera receptorului (elevului), lucru care nu se poate realiza dacă mesajul şi argumentele nu sunt receptate în mod clar şi distinct. Claritatea şi distincţia se pot obţine numai în măsura în care sensurile termenilor sunt precise şi ele sunt asumate de către elev. Se impune, aşadar, folosirea riguroasă de către profesor a limbajului psihologic, introducerea corectă şi, pe cât posibil, explicită a conceptelor şi, bineînţeles, urmărirea însuşirii şi întrebuinţării adecvate, riguroase a acestora de către elevi.

Practica educaţională demonstrează că multe dintre dificultăţile pe care le au elevii în însuşirea şi, mai ales, în operarea cu cunoştinţele de psihologie se datorează faptului că profesorul nu realizează explicitări conceptuale corecte şi complete. În psihologie, precizarea sensului termenilor folosiţi este cu atât mai necesară, cu cât există pericolul unor interferenţe între sensul comun şi sensul ştiinţific al conceptelor. De aceea, afirmaţia lui Voltaire, „dacă doriţi să discutaţi cu mine, mai întâi trebuie să vă definiţi termenii" ar putea fi pusă drept cuvânt de ordine al fiecărei lecţii de psihologie.

Definirea termenilor încă de la prima lor introducere în expunere reprezintă o cerinţă majoră a unei comunicări educaţionale eficiente. O definiţie trebuie să fie corectă din punct de vedere logic, dar ea trebuie să fie şi inteligibilă pentru a fi uşor asumată şi operaţionalizată de către elevi. Dacă sunt termeni deja întâlniţi, utilizaţi în cadrul lecţiilor precedente, înţelesul lor poate fi reamintit sau reconstituit cu ajutorul elevilor. De asemenea, o atenţie deosebită trebuie acordată semnificaţiei pe care o iau în context conceptele care au fost definite. Numai aşa se va ajunge la un limbaj clar, nuanţat, lipsit de ambiguitate şi va fi evitată însuşirea formală şi deformată a conceptelor psihologice. Exigenţele foarte stricte, formulate de Augustin în *De Dialectica* şi în *De Magistro*, referitoare la folosirea cuvintelor, la evitarea ambiguităţii şi obscurităţii ni se par deosebit de relevante şi astăzi şi demne de toată atenţia în practica educaţională: „...însăşi folosinţa cuvintelor trebuie să treacă înaintea cuvintelor: căci cuvintele există pentru ca să le folosim şi le folosim pentru a învăţa..." (Augustin, 1994, p. 91).

O a doua condiţie a unei argumentări eficiente ar fi – după M.-J. Borel – *verosimilitudinea schematizărilor discursive* propuse. Altfel spus, argumentele aduse în faţa auditoriului-clasă trebuie să fie raţionale şi, în acelaşi timp, credibile, în acord cu ceea ce elevul ştie deja. În acest sens, unii autori recomandă ca procesul de argumentare să înceapă cu prezentarea acelor idei, opinii sau date care sunt apropiate, similare sau acceptate de interlocutor şi abia apoi să se introducă progresiv elementele ce diferenţiază sau distanţează cei doi locutori (Neacşu, 1990, p. 333).

Sigur că un mesaj argumentativ aduce elemente noi, care solicită aderarea interlocutorului. Aceasta se obţine însă mai uşor dacă se apelează la experienţa interlocutorilor, pe baza căreia se pot confirma unele aspecte exprese. Este un aspect asupra căruia ne-am referit pe larg în capitolul dedicat particularităţilor însuşirii limbajului psihologic, când am subliniat necesitatea cunoaşterii de către profesor a experienţei anterioare a elevului în vederea valorificării şi restructurării conţinutului ei.

Alteori, verosimilitudinea argumentării şi, respectiv, aderarea auditoriului la teză se obţin dacă locutorul (profesorul) apelează la un număr mare de fapte, date, informaţii, mărturii, opinii etc. Aceste „dovezi" trebuie selectate de profesor în aşa fel încât să fie semnificative, să exprime valoarea pe care le-o acordă cadrul didactic, să fie actuale şi să fie organizate într-o secvenţă logică.

În sfârşit, cea de-a treia condiţie este *acceptabilitatea* temei discursului de către auditoriu. O discuţie asupra unei teme pe care auditoriul nu o acceptă sau în legătură cu care are serioase rezerve este, din chiar punctul de pornire, serios afectată în consecinţele ei. Sigur că aici libertatea auditoriului special care este clasa şcolară este limitată, temele programei sunt obligatorii atât pentru profesor, cât, mai ales, pentru elevi, dar nu putem trece prea uşor cu vederea că reticenţa la temă este un obstacol serios în calea succesului şcolar. Am putea spune că o precauţie elementară care trebuie să însoţească orice act de argumentare este acordul iniţial între cel care argumentează şi cel care este supus actului argumentativ. De multe ori, interesul pentru ceea ce urmează a se transmite este suscitat încă de la început de către profesorul însuşi, dacă acesta îi va arăta sau îi va demonstra elevului utilitatea cunoştinţelor de psihologie, îi va trezi curiozitatea pentru aplicaţiile practice ale psihologiei şi va anticipa problemele la care acesta aşteaptă răspuns. O greşeală care poate duce la îndepărtarea elevilor de psihologie o reprezintă prezentarea seacă a datelor sau faptelor, pornind de la premisa că ele vorbesc de la sine şi, prin aceasta, asigură adeziunea celui ce receptează.

5.3. Demersuri discursive argumentative

O argumentare este eficientă dacă duce la rezultatul vizat de cel care argumentează, anume obţinerea acordului la teză al celor cărora le este adresată, iar acest acord şi convingerea în legătură cu justeţea lui sunt un efect al argumentelor ce se prezintă auditoriului. Dacă admitem că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstraţie, înseamnă că ea presupune, ca orice întemeiere, *inferenţa* şi deci anumite reguli de derivare a căror repetare constituie condiţia necesară a validităţii.

Într-o lucrare scrisă în 1958 şi intitulată *The Uses of Argument*, epistemologul Stephen Toulmin arată că logica argumentării nu contrazice regulile logicii demonstraţiei ; ea relevă noi temeiuri pentru derivare, în afara celor strict logico-formale, temeiuri „materiale". Dar nu ar mai fi logică dacă ar abandona complet cerinţele logice ce se impun în cazul demonstraţiei. Toulmin consideră că logica argumentării este o „logică practică", adică o logică a utilizării categoriilor de argumente în diferite contexte discursive. În procesul de intercomunicare cotidiană, fiecare individ prezintă *date* sau o evidenţă care sunt legate prin *justificare* sau *raţionament* de o *concluzie*. Îmbinarea argumentelor este corelativă diferitelor forme de raţionament utilizate. Formele clasice ale raţionamentului sunt deducţia, inducţia şi analogia. Fiecare dintre aceste forme are o valoare argumentativă.

Deducţia este derivarea riguroasă a unei propoziţii, numită *concluzie*, din alte propoziţii date, numite *premise*. Caracteristica principală a raţionamentului deductiv este aceea că dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu poate fi falsă (dacă raţionamentul deductiv e valid, corect). Concluzia acestui tip de raţionament decurge în mod necesar din premise (este implicată în ele), deoarece nu afirmă nimic în afară de ceea ce se află deja în premise. În cazul unei argumentări deductive, sensul concluziei este implicat de sensul premiselor. A argumenta deductiv înseamnă a explicita în concluzie ceea ce se află, implicit, în premise.

În ceea ce priveşte raţionamentul inductiv, el este menţionat de Aristotel în *Topica* şi constă în „a pleca de la cazuri individuale pentru a accede la universal". Putem defini *inducţia* drept o metodă de generalizare nelimitată pornind de la faptele particulare ale experienţei. Dacă în raţionamentul deductiv concluzia derivată din premise adevărate este cu certitudine adevărată, în raţionamentul inductiv, concluzia este doar *probabilă*, chiar dacă ea a fost obţinută din premise sigur adevărate. Explicaţia se află în faptul că, într-un raţionament inductiv, concluzia spune mai mult (este mai generală) decât premisele din care ea a fost obţinută. În acelaşi timp însă, aceste premise nu conţin o informaţie suficientă pentru a permite inferarea cu certitudine a concluziei din premise. Petre Botezatu exprima specificul celor două tipuri de raţionament în felul următor : „este sigur că toate proprietăţile genului sunt şi proprietăţi ale speciei sale, dar este cu totul nesigur ce proprietăţi ale speciilor sunt şi proprietăţi ale genului" (Botezatu, 1971, p. 7).

A fost o vreme când s-a considerat că inducţia şi deducţia vin în conflict. S-a subliniat că inducţia este metoda ştiinţei şi unicul produs de cunoaştere reală. Deducţia a fost socotită o metodă pur formală, fără valoare în descoperirea adevărului factual. În prezent însă, s-a ajuns la concluzia că, chiar dacă unele ştiinţe operează preponderent deductiv (de exemplu, matematica sau logica), iar

altele preponderent inductiv (de exemplu, chimia, fizica), dezvoltarea unei ştiinţe n-ar fi posibilă fără cooperarea între inferenţele inductive şi inferenţele deductive, care se completează şi se sprijină reciproc.

La fel se întâmplă şi în procesul predării. Rolul profesorului nu este numai să prezinte cunoştinţele, dar să le şi explice, să le argumenteze, astfel încât ele să fie efectiv înţelese. Cu cât în predare se caută mai mult să se înlesnească însuşirea cunoştinţelor, cu cât se utilizează în cadrul ei mai multe demonstraţii şi argumente, cu atât ea se bazează mai mult pe logică. Din acest motiv, în predarea psihologiei profesorul va folosi ambele tipuri de demersuri : atât *demersul deductiv*, cât şi *demersul inductiv*. Uneori se porneşte de la exemple, de la fapte concrete pentru a se ajunge – prin analiză, sinteză şi generalizare – la definiţia unei noţiuni, la enunţul unei reguli ; alteori se introduc de la început definiţii ori descrieri concise ale unui fenomen psihic, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete.

5.3.1. *Argumentarea prin inducţie*

Analiza psihologică a mecanismelor însuşirii cunoştinţelor la diferite discipline de învăţământ (I. Radu, 1983, pp. 78-119) a pus în evidenţă faptul că însuşirea cunoştinţelor noi presupune stăpânirea unor reprezentări sau noţiuni anterioare care oferă premisele pentru însuşirea noilor cunoştinţe. Altfel spus, nu se pot construi demersuri de instruire eficiente fără să se ţină cont de cunoştinţele anterioare ale elevilor. Luarea în considerare a cunoştinţelor şi noţiunilor empirice ale elevilor în vederea valorificării sau a restructurării conţinutului lor face ca, în realizarea procesului de instruire, profesorul să aleagă demersurile inductive. În plus, şi principiile didactice recomandă ca însuşirea noilor cunoştinţe să se facă parcurgând drumul de la uşor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract.

Organizarea demersului didactic pornind de la cunoştinţele anterioare ale elevilor modifică esenţial relaţiile dintre profesor şi elevi. Elevii se văd implicaţi în procesul de instruire, devin activi şi motivaţi, aşteptînd o apreciere a contribuţiei lor. Instruirea câştigă astfel în eficacitate, căci copilul învaţă mult mai temeinic ceea ce şi-a însuşit prin efort propriu şi printr-o trecere naturală de la cunoştinţele anterioare, de la experienţa lui de viaţă la cunoştinţele noi. A. Herbert Smith este de părere că învăţarea prin inducţie – adică acea învăţare prin intermediul căreia elevul îşi construieşte mai mult sau mai puţin singur generalizările, concluziile – este de preferat învăţării deductive, în care concluziile sunt gata prezentate şi atunci elevul nu are decît a le memora.

În plan metodic, argumentarea pe baza procedurilor inductive îl obligă pe profesor să pornească de la exemple, fapte concrete, cazuri particulare, pentru a

ajunge prin analiză, sinteză şi generalizare, la definiţia unei noţiuni, la enunţul unei reguli etc. În lecţiile de psihologie, profesorul foloseşte deseori acest procedeu, pentru că elevii au astfel posibilitatea să descopere singuri notele caracteristice ale unui fenomen psihic şi, în plus, se asigură menţinerea relaţiei psihologiei cu viaţa. De exemplu, pentru ca elevii să înţeleagă ce este motivaţia şi care este gama motivaţiilor conduitei umane, putem pleca de la analiza datelor obţinute în urma aplicării unui scurt chestionar. Cerem elevilor să răspundă, în scris, la următoarele întrebări (oferind mai multe răspunsuri la fiecare întrebare) :

(1) Ce anume vă determină să învăţaţi la psihologie?

Răspunsuri posibile :
interesul
curiozitatea
dorinţa de autocunoaştere
dorinţa de a lua note mari
teama de eşec
ambiţia de a-i depăşi pe alţii
aspiraţia spre un anumit statut profesional
dorinţa de a mulţumi părinţii
simţământul datoriei

(2) Ce anume vă determină să nu învăţaţi la psihologie?

Răspunsuri posibile :
lipsa de interes
starea de oboseală
lipsa de timp
dificultatea cunoştinţelor
şansa calculată de a nu fi chestionat

(3) Ce anume vă determină să legaţi prietenii?

Răspunsuri posibile :
nevoia de a fi împreună cu alţii
nevoia de comunicare
nevoia de protecţie
nevoia de relaţii
nevoia de relaxare

Pe baza răspunsurilor elevilor vom alcătui liste cu motivele care i-au determinat să acţioneze într-un anume fel. Profesorul poate formula o generalizare, şi anume aceea că orice activitate umană este determinată de ceva, de un mobil sau un motiv. Dacă uneori nu ne dăm seama de ce întreprindem o acţiune sau alta, nu înseamnă că motivaţia este absentă. Putem spune, într-o primă aproximaţie, că

„totalitatea mobilurilor interne care susţin energetic şi direcţionează activitatea umană poartă numele de motivaţie".

Definiţia motivaţiei este, în acest caz, rezultatul unei inducţii desfăşurate la nivelul cunoaşterii comune. Nu am epuizat, nicidecum, gama motivelor acţiunii umane prin inventarierea făcută, dar ea a oferit o bază de date suficientă pentru a face o generalizare şi a fixa un enunţ universal. Profesorul poate apoi să completeze şi să ordoneze în categorii toate tipurile de structuri motivaţionale.

Un demers argumentativ inductiv poate fi desfăşurat şi dacă vrem, de exemplu, ca elevii să descopere singuri notele definitorii ale deprinderilor. Le propunem elevilor să analizăm acţiunea de a scrie a unui copil care abia învaţă să scrie şi modul în care realizează ei înşişi această acţiune. Pentru copil, fiecare linioară, fiecare trăsătură reprezintă acte care îi solicită o concentrare deosebită a atenţiei, un efort voluntar şi chiar muscular deosebit. De asemenea, copilul se opreşte după fiecare liniuţă, analizează fiecare detaliu şi este mai puţin preocupat de ansamblu. Mişcările nu au cursivitate, iar timpul necesar scrierii unei propoziţii sau a unei fraze este destul de mare.

Pentru elevul de clasa a zecea, acţiunea de a scrie nu mai reprezintă o problemă. În timp ce scriem suntem preocupaţi de ideile pe care le vom expune, de frazele pe care le vom folosi, dar nu ne gândim absolut deloc la mişcările cu ajutorul cărora mâna desenează literele pe foaia de hârtie. Mişcările se desfăşoară parcă de la sine, fără ezitare, fără vreo preocupare specială, în mod automat. Aşadar, pentru elevul deprins să scrie, această acţiune se desfăşoară în mod automat, cu rapiditate, cursivitate, precizie, iar concentrarea atenţiei şi efortul voluntar sunt scăzute. La fel se pot compara şi acţiunea de a înota a unui începător cu a unui înotător de performanţă, acţiunea de a citi a unui copil care abia învaţă să citească cu cea a unui cititor exersat etc.

Toate aceste exemple ne permit să constatăm câteva proprietăţi comune acţiunilor analizate, şi anume faptul că *graţie exerciţiului* ele s-au *automatizat*, dobândind stabilitate, viteză, precizie, dexteritate. De asemenea, s-a putut constata că în fazele de început ale executării unei acţiuni este necesar un control conştient, analitic, permanent, control care s-a diminuat treptat, pe măsură ce creştea numărul exerciţiilor făcute.

Ţinând seama de aceste caracteristici, profesorul poate formula acum definiţia deprinderilor ca fiind „componente automatizate ale activităţii, conştient elaborate, consolidate prin exerciţiu, dar desfăşurate fără control conştient permanent". În situaţia pe care am descris-o, definiţia deprinderii reprezintă concluzia unei *inducţii incomplete*, concluzie care are un caracter amplificator : ea extinde la o întreagă clasă proprietatea (în cazul nostru „caracterul automat") despre care premisele arată că aparţine unora dintre elementele acelei clase. În inducţia

incompletă, trecerea de la premise la concluzie înseamnă un salt de la particular la general, inducţia incompletă fiind calea prin care, pornind de la un număr limitat de obiecte (cunoştinţele despre ele sunt consemnate în premise) ajungem să descoperim (sub formă de concluzii) proprietăţile generale ale acestor obiecte.

Alte exemple de utilizare a procedurilor inductive pentru a ajunge la definiţii sau caracterizări ale unor fenomene psihice am oferit cu prilejul analizei rolului descrierii în predarea psihologiei. În contextul respectiv, am propus modalităţi de familiarizare a elevilor cu principalele însuşiri de personalitate, pornind de la situaţii concrete cu care ei sunt zilnic confruntaţi.

Demersurile argumentative inductive sunt destul de numeroase în predarea psihologiei (cu toate că unii profesori preferă calea mai directă oferită de demersurile deductive), deoarece presupune, pe de o parte, o valorificare a experienţei de viaţă a elevului şi, pe de altă parte, o coborâre a psihologiei din turnul ei de fildeş pentru a se ancora în realitatea imediată şi a dezvălui mecanismele ce generează comportamentul cotidian.

5.3.2. *Argumentarea prin deducţie*

Dacă analizăm modalitatea de organizare a cunoştinţelor din manualul de psihologie, vom observa că multe teme debutează cu definirea fenomenului psihic studiat, definire urmată de caracterizări şi apoi de ilustrări ale conţinutului noţiunii. Opţiunea profesorului pentru un demers argumentativ deductiv poate fi determinată, pe de o parte, de modelul sugerat de manual, iar pe de altă parte, de credinţa că introducerea definiţiei la începutul lecţiei este mult mai eficientă, aceasta asigurând operarea permanentă cu însuşirile esenţiale, conducând astfel la asimilarea mai rapidă a cunoştinţelor ştiinţifice. În plus, definiţiile cuprind într-o formă concentrată însuşi conţinutul noţiunii şi ele vor permite profesorului ca, prin analiza acestora, să dezvăluie notele esenţiale ale noţiunii definite.

Aşadar, în plan metodic, demersul argumentativ deductiv se realizează pornind de la definiţii, caracterizări ale unui fenomen psihic, legi de manifestare şi ajungând la analiza unor cazuri particulare. În felul acesta, elevii au posibilitatea de a constata modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate, dar şi posibilitatea de a încadra anumite cazuri particulare într-o clasă sau lege generală.

Într-un demers deductiv, un rol deosebit de important îl au exemplele care dezvăluie, ilustrează conţinutul unei noţiuni. Acest lucru este cu atât mai important în psihologie, cu cât conceptele cu care se operează au nu numai o valoare teoretică, ci şi o valoare concret-intuitivă, care pune în relaţie abstracţia conceptuală cu faptele psihice observate. Excesul de abstracţie poate să dăuneze efortului argumentativ. Dincolo de concepte şi argumente, trebuie vizată mereu

realitatea empirică şi, din acest motiv, trebuie să recurgem la exemple bine alese, care pot acţiona asupra sensibilităţii şi imaginaţiei elevului.

Ce este un exemplu? Exemplul reprezintă recursul la un fapt singular, la un caz particular, la un eveniment empiric. Exemplul desemnează o reprezentare concretă care permite a evita pura abstracţie sau verbalismul, a controla într-un domeniu particular al analizei legitimitatea unei expresii sau noţiuni. Exemplul constituie o pavăză împotriva unei abstracţii lipsite de intuiţie.

Unii autori fac distincţie între exemplu şi ilustrare: „... este bine ca ilustrarea să fie mai vie, să includă amănunte frapante, dar în acelaşi timp precise. Exemplul însă se recomandă să fie mai sobru, «despuiat prudent» de amănunte ce ar putea abate atenţia auditoriului de la scopul principal pe care şi-l propune argumentarea" (Năstăşel, Ursu, 1980, pp. 238-240). Observaţia aceasta trebuie poate discutată mai atent. Într-adevăr, ilustrările vin să ne arate modul în care „lucrează" legea, noţiunea, abstracţia într-o situaţie dată. Este motivul pentru care ele sunt însoţite de amănunte, de contexte favorabile, de factori favorizanţi sau, dimpotrivă, obstacole. Exemplul însă este tipic pentru ambiţia nemăsurată a cazului particular de a accede la lege. De aici, necesitatea ca el să fie ilustrativ pentru legea dată, esenţial pentru categoria de fenomene pe care o ilustrează. Un bun exemplu este uneori suficient într-o argumentare pentru a asigura asumpţia unei generalizări, în timp ce ilustraţii multiple pot să rămână fără efect.

Care este deci rolul exemplului într-o argumentare? Exemplul nu poate substitui o argumentare. El vine şi pune o probă importantă pentru sau contra a ceea ce argumentaţia urmăreşte să susţină sau să respingă. Exemplele sunt introduse cu scopul de a reda mai clar mesajul, de a-l face mai bine înţeles ori cu scopul de a-l preciza şi întări: „să confirme, să precizeze, să ilustreze un concept sau un discurs logic – aceasta este treaba exemplului, servitor al conceptului care trebuie să rămână stăpânul. Cu alte cuvinte, conceptul sau ideea permit judecarea exemplului, iar nu invers: intelectul e cel care comandă şi, în această perspectivă, trebuie să limităm strict întrebuinţarea exemplelor şi să le concepem, pe cât posibil, ca subordonate vederilor intelectului" (Russ, 1999, p. 174).

Cel care foloseşte exemplul trebuie să îl aleagă astfel încât să fie adecvat definiţiei, regulii sau legii pe care vrea s-o pună în evidenţă. De aceea nu trebuie nici să înmulţim exemplele, nici să le considerăm în ele însele, făcând abstracţie de argumentare. Nerespectarea acestor cerinţe poate crea auditoriului o stare de confuzie.

Am insistat asupra acestor exigenţe ale folosirii exemplului într-un demers deductiv deoarece, în practica educaţională, pot fi constatate erori diferite: fie profesorii dispreţuiesc rolul exemplului în argumentaţie şi atunci îl folosesc sau nu în funcţie de inspiraţia de moment (deci fără o selecţie şi o pregătire prealabilă

a exemplelor), fie exagerează rolul exemplului, considerând că el singur este suficient de grăitor pentru a surprinde esenţa unui fenomen psihic şi, prin aceasta, elimină practic analiza conceptuală riguroasă.

Vom urmări acum desfăşurarea unui demers argumentativ deductiv utilizat pentru predarea unei secvenţe din lecţia privitoare la atenţie. În manualul de psihologie, prima secvenţă din lecţie este consacrată caracterizării şi definirii atenţiei. Pentru ca elevii să înţeleagă ce este atenţia şi care este rolul ei în viaţa psihică, profesorul poate alege un demers inductiv, fiind tentat mai ales de faptul că există suficiente comportamente manifeste, răspunsuri vizibile ale organismului la stimulii de mediu, care să constituie o bază de date suficientă ce ar putea fi discutată şi analizată apoi cu elevii pentru a extrage caracteristicile şi, respectiv, definiţia atenţiei.

Credem însă că un asemenea demers, dacă nu este condus cu pricepere, riscă să rămână doar la o latură a fenomenului atenţiei, şi anume la modul de exprimare a atenţiei în comportament şi să piardă din vedere mecanismul neurofiziologic al atenţiei. Pentru a fi accesibil elevilor de liceu, fenomenul atenţiei este mult simplificat, însă regăsim, totuşi, în fragmentul din manual, suficiente date care trimit atât către modelul fiziologic al atenţiei („atenţia implică alte două stări neurofuncţionale, şi anume starea de veghe şi starea de vigilenţă...”), cât şi către dimensiunile psihice ale atenţiei.

În aceste condiţii, dată fiind dificultatea conceptelor, ni se pare mai profitabil să apelăm la un demers deductiv, respectiv să pornim de la definiţia atenţiei, apoi să analizăm şi să ilustrăm fiecare caracteristică în baza acestei definiţii. Atenţia se defineşte drept „fenomenul psihic de activare selectivă, concentrare şi orientare a energiei psihonervoase în vederea desfăşurării optime a activităţii psihice, cu deosebire a proceselor senzoriale şi cognitive” (*Manual de psihologie*, 1996, p. 141). Această definiţie a atenţiei surprinde, sintetic, atât mecanismul, substratul fiziologic, cât şi expresia comportamentală a atenţiei.

Selectivitatea este principala caracteristică a atenţiei. Vom înţelege mai bine acest lucru dacă ne gândim la faptul că omul este asaltat în permanenţă de nenumăraţi stimuli. Din această cantitate nu ajung în conştiinţă decât o mică parte dintre ei. Se realizează deci o importantă selecţie a stimulărilor şi, în acest proces, un rol central este îndeplinit de atenţie. Atenţia se manifestă ca un filtru activ care potenţează acţiunea anumitor stimuli, favorizează anumite mesaje către instanţele cerebrale superioare şi, în acelaşi timp, suprimă sau ignoră mesajele lipsite de semnificaţie.

De exemplu, dacă citim cu interes o carte, textul ne absoarbe toate gândurile şi ceea ce se petrece în jur (zgomote, conversaţie) nu este înregistrat. De asemenea, ni s-a întâmplat probabil multora dintre noi să ne aflăm într-o încăpere

aglomerată unde se poartă mai multe conversaţii şi noi să ne orientăm atenţia spre o singură conversaţie, ignorându-le pe toate celelalte. Acelaşi lucru se întâmplă şi când vorbim la telefon într-o încăpere în care se discută sau se urmăreşte televizorul. Toate aceste exemple arată că atenţia selectează şi suprimă în acelaşi timp. Atenţia la un stimul înseamnă neatenţia faţă de ceilalţi stimuli.

O a doua caracteristică a atenţiei este *orientarea, direcţionarea* spre un stimul prezent sau a cărui apariţie este aşteptată în viitorul apropiat (Floru, 1976, pp. 21-22). Există situaţii în care un stimul neaşteptat (exemplu : un zgomot puternic, o lumină intensă, soneria telefonului) provoacă o *reacţie de orientare* către sursa de stimulare, un răspuns reflex, involuntar, care este, de obicei, de scurtă durată. În alte situaţii însă, orientarea se manifestă sub forma unei atitudini persistente, de aşteptare şi de pregătire. Elevul care aşteaptă subiectul lucrării scrise, pilotul care aşteaptă permisiunea de a ateriza din partea turnului de control, sportivul la start care aşteaptă semnalul de pornire sunt doar câteva exemple de orientare a atenţiei în vederea recepţiei optime şi a răspunsului prompt la o categorie de stimuli ce urmează să apară. Putem spune deci că nu există atenţie fără orientarea activităţii psihice într-o anumită direcţie.

A treia caracteristică a atenţiei se referă la *intensificarea şi concentrarea optimă a energiei psihonervoase* spre ceea ce constituie obiectul atenţiei. S-a demonstrat, prin înregistrări electroencefalografice, că atunci când subiectul este *atent*, undele electrice oscilează foarte rapid şi sunt de voltaj scăzut. Un mecanism activator, dinamogen al creierului este pus în funcţiune ori de câte ori atenţia este atrasă de un stimul extern ori îndreptată voluntar către un obiectiv anume. Nivelul activităţii psihice este mai ridicat în cursul concentrării atenţiei, ceea ce face ca obiectul atenţiei să fie reflectat mult mai clar, mai precis, mai pregnant în raport cu fondul.

S-a comparat „focarul atenţiei" cu un fascicul de raze luminoase înconjurat de o zonă de penumbră ; obiectele situate în focar sunt prezente clar, cele situate la periferie dau o imagine mai puţin distinctă, deşi ne dăm seama de prezenţa lor (Floru, 1976, p. 82). De exemplu, în timpul unui examen, concentrarea profundă asupra rezolvării subiectelor se datorează focalizării atenţiei în paralel cu inhibarea relativă a altor zone corticale şi cu limitarea acţiunii stimulilor colaterali. Aşadar, suntem atât de absorbiţi de subiecte (care au o semnificaţie deosebită pentru noi), încât facem abstracţie de factorii perturbatori, interni sau externi (zgomot, oboseală, lumină proastă, frig sau căldură excesive). Concentrarea atenţiei asupra obiectelor şi fenomenelor înconjurătoare sau asupra propriilor idei, reprezentări şi acţiuni are ca efect creşterea eficienţei activităţii de cunoaştere.

Aceste dimensiuni ale atenţiei – orientare, selecţie, activare – pot fi analizate separat numai în condiţii experimentale speciale; în condiţii naturale ele sunt integrate într-un proces psihofiziologic unitar.

Organizarea informaţiei în manieră deductivă, pornind de la definiţie, caracteristici generale şi trecând, cu ajutorul exemplelor, către manifestările particulare ale atenţiei ni s-a părut mai profitabilă deoarece, pe baza caracteristicii deja enunţate, elevii se orientează mult mai rapid şi precis în determinarea cazurilor particulare. Profesorul poate completa această secvenţă discursivă cu mici exerciţii demonstrative, poate solicita şi elevilor exemple care ilustrează orientarea, selectivitatea şi concentrarea atenţiei, astfel încât să se realizeze o bună pregătire pentru receptarea formelor de manifestare şi a însuşirilor atenţiei.

Alteori, profesorul poate să-şi concretizeze expunerea apelând la exemple din biografii, memorii, literatură beletristică, filme şi chiar din presa cotidiană. Ţinem să reamintim însă faptul că exemplele din literatură se aduc cu scopul de a ilustra un aspect sau un proces psihic oarecare şi nu pot reprezenta un mijloc de cunoaştere ştiinţifică a psihicului. Nu întâmplător, Vasile Pavelcu făcea următoarea observaţie cu privire la relaţia psihologiei cu arta: „desigur că opera unui Dostoievski poate servi ca material *ilustrativ* de primă mână pentru un psiholog, dar numai ca material intuitiv, de *ilustrare*. Observaţia unui romancier nu poate avea valoarea de constatare a unui om de ştiinţă, mai întâi pentru că pe romancier nu-l preocupă adevărul, ci efectul estetic (al ficţiunii sau al adevărului)" (Pavelcu, 1999, p. 72).

Profesorul poate face apel la exemplele din literatură mai ales la capitolele despre imaginaţie, voinţă, afectivitate, trăsături de personalitate. Ilustrări literare ale proceselor afective, ale caracterului şi temperamentului am oferit şi cu alt prilej, aşa încât ne vom opri acum asupra unei alte teme, şi anume *voinţa*. Secvenţa discursivă din manual debutează cu definirea voinţei ca „proces psihic complex de reglaj superior, realizat prin mijloace verbale şi constând în acţiuni de mobilizare şi concentrare a energiei psihonervoase în vederea biruirii obstacolelor şi atingerea scopurilor conştient stabilite". În definiţie se rezumă, de fapt, principalele caracteristici ale actului voluntar. Pentru a preciza înţelesul fiecărei caracteristici, profesorul va folosi atât exemple din viaţa cotidiană, cât şi exemple din biografii sau memorii ale unor personalităţi.

Astfel, o primă caracteristică a voinţei, rezultată din definiţie, este *reglajul voluntar*, care se manifestă atât ca iniţiere şi susţinere a unei activităţi, cât şi ca frână, diminuare, amânare a acesteia. Reglarea optimă a conduitei presupune o strânsă interacţiune şi corelare a ambelor forme. Putem ilustra aceste forme ale reglajului voluntar imaginându-ne că avem de învăţat pentru o teză importantă şi dificilă care are loc a doua zi. Pe neaşteptate, primim un telefon de la un prieten

care ne aminteşte că astăzi este ultima zi când se proiectează un film foarte bun pe care de mult timp am fi dorit să-l vedem. În aceste condiţii, cel care are voinţă va şti să-şi înfrângă dorinţa de a vedea filmul şi va rămâne să înveţe. Reglajul voluntar s-a manifestat atât în *abţinerea* de la acţiune (renunţarea la film), cât şi în *iniţierea* acţiunii de repetare a materiei pentru teza de a doua zi.

O altă caracteristică a voinţei este aceea că ea nu intră în funcţiune în orice tip de acţiuni, ci doar în acelea în calea realizării cărora apar o serie de obstacole. Obstacolul reprezintă o confruntare între posibilităţile individului şi condiţiile obiective de desfăşurare a unei activităţi. Exemplele de mobilizare a efortului voluntar în vederea depăşirii obstacolelor sunt numeroase şi ele vor fi şi mai convingătoare dacă le căutăm în biografiile unor oameni iluştri. Astfel, este celebru cazul lui Demostene care, bâlbâit din fire, voia, cu orice preţ, să devină un mare orator. Se ştie că la primele sale cuvântări ţinute în adunările publice Demostene nu a avut succes, deşi avea o bună pregătire juridică, politică, filosofică şi istorică. Cu toate că a fost luat în derâdere şi batjocorit, Demostene nu s-a demoralizat. Eforturile pentru tămăduirea deficienţelor moştenite au durat ani de zile şi au fost extrem de anevoioase :

> Demostene îşi umplea gura cu pietricele, se aşeza pe malul mării şi se străduia să-şi rostească cu glas tare discursurile, accentuând fiecare cuvânt şi repetându-l până reuşea să-l pronunţe corect. El izbuteşte să se facă auzit pe deasupra vuietului valurilor. Pentru a-şi normaliza respiraţia, el urcă şi coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. În plus, Demostene renunţă la orice contact cu lumea, izolându-se ca un sihastru şi, în acest scop, el şi-a clădit un bordei pe malul mării, pe care l-a mobilat simplu, cu o masă de scris şi un pat de odihnă. Pentru a înlătura orice ispită a oraşului, spune legenda, îşi rade jumătate din părul capului, căpătând o înfăţişare ridicolă, încât şi copiii care se joacă în apropiere fac mare haz pe socoteala lui. La capătul acestor chinuitoare eforturi, Demostene a avut bucuria de a constata anularea defectului cauzat de ereditate. El devine, astfel, un mare orator, un adevărat „prinţ al cuvântului" (Ghiaţă, 1970, p. 19).

Exemplul lui Demostene poate fi folosit nu numai pentru a ilustra manifestarea voinţei în confruntarea cu un obstacol, ci şi pentru a arăta cum se formează voinţa prin executarea repetată a unor acţiuni voluntare şi, mai ales, ce calităţi ale voinţei au fost dezvăluite. Este vorba despre puterea voinţei, perseverenţă, fermitate şi dârzenie. Un exemplu de perseverenţă şi tenacitate extraordinare ni-l oferă Titu Maiorescu. La vârsta de 15 ani, făcându-şi bilanţul activităţii din anul care a trecut, îşi propune pentru anul ce va urma următoarele obiective : „vreau să ştiu cel puţin a ceti toate limbile europene ; perfect însă voi şti limba latină,

română, germană, engleză, franceză, semiperfect cea italiană şi cea greacă veche" (Maiorescu, 1975, p. 23). Pentru a-şi duce la îndeplinire aceste obiective, Maiorescu îşi întocmeşte un program de viaţă foarte riguros:

> „Se trezea la ora 5,30 dimineaţa. Până la 7,30 lucra şi lua masa. Se ducea apoi la şcoală. Reîntors, îşi făcea lecţiile, studia suplimentar la acele materii unde îşi descoperise lacune sau insuficienţe, îl ajuta pe tatăl său în copierea memoriilor de tot felul, citea literatură. Se culca la orele 11, deşi uneori miezul nopţii îl prindea în lecturi, de obicei literare. Era cu deosebire sârguincios. Şi cuprindea – matur în sfera sa de preocupări – tot ceea ce privea cultura, altfel zicând formaţia sa spirituală (...). Acest program al unui tânăr de 15 ani, program care poate înfricoşa, a şi fost îndeplinit" (Ornea, 1986, pp. 42-43).

Aceste texte pun foarte bine în evidenţă faptul că actul de voinţă este un act de sinteză, un act complex. Maiorescu şi-a autopropus scopuri pentru a căror împlinire a fost nevoie de o mobilizare a resurselor fizice, intelectuale, emoţionale prin intermediul mecanismelor verbale („vreau să ştiu cel puţin..."). De asemenea, ducerea la îndeplinire a scopurilor a fost susţinută de o motivaţie foarte puternică, dar şi de trăsăturile de personalitate (omul de voinţă are nevoie de multă energie, iniţiativă, tărie de caracter etc.). Rezultă, aşadar, că în actele voluntare este antrenată întreaga personalitate şi că forţa omului cu voinţă, perseverent, este foarte mare.

Preocupaţi de procesul de formare, dar şi de însuşire a noţiunilor, psihologii au atras atenţia asupra faptului că noţiunile sunt înţelese şi utilizate nu atât în funcţie de notele lor definitorii, cât de exemplele care le ilustrează. Exemplul care ne vine cel mai uşor în minte, în raport cu un concept, este numit *prototipul* acestuia. Şi în procesul de predare, pentru a ilustra o noţiune, profesorul foloseşte cel mai adesea exemple cu valoare de *prototip*.

Ce este prototipul? Termenul de *prototip* are două accepţiuni uşor diferite (Miclea, 1999, pp. 146-150). Într-o primă accepţiune, prototipul se referă la unul sau mai multe exemplare reale, care apar cu cea mai mare frecvenţă când se cere exemplificarea unei categorii. Acei membri ai categoriei cu tipicalitatea cea mai ridicată sunt socotiţi prototipuri ale categoriilor respective. Se consideră că reprezentarea mentală a categoriei se face în aceste exemplare-tip sau prototipuri. De exemplu, mărul este de obicei prototip pentru fructe şi el este mult mai uşor evocat decât grepfruit-ul, măslina etc. În a doua accepţiune, prototipul nu vizează un *exemplar real* al categoriei, ci un *exemplar ideal*, un *portret-robot* care însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei. Se presupune că din contactul cu diverse exemplare ale unei categorii, subiectul uman abstrage tendinţa medie sau prototipul categoriei respective.

Ambele feluri de prototipuri sunt utilizate de profesor în predarea psihologiei pentru ilustrarea unei noţiuni, a unui anumit tip de problemă, a unor însuşiri, a unei categorii de fenomene, ceea ce face ca elevii să rămână cantonaţi la nivelul acestor exemple-tip şi să le utilizeze în locul conceptelor. În aceste condiţii, exemplul tipic se transformă din mijloc de ilustrare a noţiunii în purtătorul ei (Radu, 1974). Aşa se face că ori de câte ori este invocat un anumit concept psihologic, elevii se vor raporta la exemplul-tip şi nu la notele caracteristice ale categoriei de fenomene pe care o reprezintă şi care sunt mult mai dificil de reţinut.

De exemplu, profesorul dă definiţia percepţiei, văzută ca un „proces senzorial complex şi, totodată, o imagine primară ce conţine totalitatea informaţiilor despre însuşirile obiectelor şi fenomenelor în condiţiile acţiunii directe a acestora asupra analizatorilor". Pentru a face mai bine înţeles acest concept, el ilustrează cu percepţii vizuale. Le spune elevilor că este suficient să privească în jurul lor şi vor avea imagini perceptive ale obiectelor din clasă (bănci, catedră, rechizite), ale colegilor etc. Aşadar, ilustrarea cea mai frecventă a percepţiei se face prin percepţii vizuale şi mai puţin prin percepţii auditive, olfactive, tactilo-kinestezice, ca să nu mai vorbim de percepţia timpului ori a cauzalităţii. Aşa se face că elevii rămân mereu la aceste exemple şi vor asocia de fiecare dată percepţia cu imaginea perceptivă vizuală, întâmpinând dificultăţi în a recunoaşte alte forme ale percepţiei. Puşi în situaţia de a realiza un exerciţiu aplicativ de genul : „Identificaţi tipurile de activităţi perceptive care sunt implicate în : activitatea de învăţare, activitatea profesională a piloţilor, activitatea şoferilor, pictorilor, dactilografilor etc.", elevii nu vor face apel la conceptul de „percepţie", ci la reprezentarea mentală pe care ei şi-au format-o despre ceea ce înseamnă percepţie. Or, acest lucru îi poate ajuta uneori să facă o identificare mai rapidă (atunci când este vorba de prezenţa percepţiei vizuale), după cum, alteori, îi poate orienta în direcţii greşite.

Acelaşi lucru se întâmplă şi în cazul deprinderilor. Pentru a pune mai bine în evidenţă caracteristicile deprinderilor (componente automatizate ale activităţii, dobândite prin exerciţiu etc.), precum şi etapele formării deprinderilor, profesorul recurge la exemplul tipic al deprinderilor motorii şi se referă mult mai puţin la deprinderile verbale (de citire, de pronunţie) sau la deprinderile perceptive. Când elevul va fi pus în situaţia de a identifica deprinderile implicate într-o activitate, va actualiza reprezentările prototipice legate de deprindere, respectiv deprinderile motorii. Ca şi în cazul percepţiei, identificarea se va face cu uşurinţă dacă avem de-a face cu activităţi în care sunt implicate aceste deprinderi, însă în cazul unor situaţii atipice, elevul poate avea dificultăţi în identificarea deprinderilor, motiv pentru care el ar trebui să recurgă la definiţia deprinderii şi să se reorienteze în căutarea soluţiei.

Sunt situaţii în care profesorul exemplifică printr-un aşa numit „portret-robot" care trimite la o constelaţie de trăsături comune ce vor permite identificarea unor tipuri psihologice. Aceste trăsături comune, pe care G. Allport le defineşte drept „dispoziţii generalizate în raport cu care oamenii pot fi în mod avantajos comparaţi" (Allport, 1991, p. 350), pot prezenta interes în măsura în care, luând act, de exemplu, de comportamentul unei persoane, îi punem o etichetă, o subsumăm unei categorii, unui anumit tip psihologic. Aşadar, prin aceste trăsături comune nu facem decât să-i oferim elevului *indici* după care să poată judeca oamenii şi să-i plaseze în categorii. O astfel de cunoaştere este utilă atâta timp cât celălalt este un reprezentant tipic al categoriei în care a fost plasat.

În acelaşi timp însă, dacă aceste „portrete-robot" ne ajută în cunoaşterea apartenenţei de grup a unei persoane, a statusului şi rolurilor ei, a ne opri la aceste informaţii înseamnă a lipsi individualitatea de structură, a suprasimplifica. Toţi oamenii, chiar şi cei „tipici", deviază în anumite privinţe de la normele stereotipe. Referindu-se la această tentaţie a omului de a suprasimplifica şi la faptul că este imposibil a reţine tot atâtea variabile câte aspecte are o personalitate unică, Gordon Allport afirma că „nici cel mai lung roman, nici cea mai elaborată istorie a unui caz nu pot da un portret şi o explicaţie completă asupra caracterului. Rapoartele mai scurte – inclusiv un psihograf – sunt aproape inevitabil caricaturi. De obicei, suntem pe deplin satisfăcuţi să caracterizăm concis pe ceilalţi oameni, dar protestăm energic dacă suntem lichidaţi printr-o analiză scurtă" (Allport, 1991, p. 513).

Atunci când profesorul prezintă portretele tipice ale celor patru temperamente : coleric, sangvinic, flegmatic şi melancolic (în cadrul de clasificare propus iniţial de Hippocrate şi reluat apoi de mai mulţi autori), trebuie să atragă atenţia elevilor asupra faptului că, în practică, tipuri temperamentale pure se întâlnesc rar şi că atunci când vor încerca să determine temperamentul unei persoane în baza trăsăturilor ce le-au fost prezentate, trebuie să ţină seama de contextul/ situaţia în care se manifestă (situaţie curentă, situaţie inedită, situaţie critică, situaţie limită). În plus, există mecanisme de compensare învăţate în timpul vieţii care pot să constituie indici falşi asupra temperamentului unei persoane. Există, de exemplu, persoane care prezintă multe din caracteristicile temperamentului flegmatic : calm, răbdare, reactivitate emoţională mai redusă, meticulos, cugetat în tot ceea ce face, dar care să ascundă în realitate un temperament coleric. Prin exerciţiu repetat, tenace, pot fi învinse sau corectate anumite deficienţe. Un exemplu de automodelare a trăsăturilor de personalitate şi inclusiv a celor temperamentale ni-l oferă din nou Titu Maiorescu, care l-a făcut pe Şerban Cioculescu să afirme : „nu s-a născut olimpian, ci a devenit ca atare, printr-o muncă laborioasă de modelare conştientă a propriei sale personalităţi. Cel care a

trecut în ochii contemporanilor săi ca un om rece, impasibil, glacial, a fost în adolescenţă şi tinereţe, ca şi autorul lui Werther, un neliniştit, un anxios, un pasionat" (*cf.* Comănescu, 1996, p. 137).

Aşadar, trebuie să-i învăţăm pe elevi să adune mai multe unităţi de informaţie şi să nu se lase călăuziţi doar de o singură categorie de indici sau doar de primele impresii atunci când doresc să-i înţeleagă pe ceilalţi.

5.3.3. *Persuadarea prin argumente afective*

Argumentarea prin apelul la proceduri inductive sau deductive se înscrie în categoria argumentării logice, raţionale, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a analiza şi de a sintetiza, de a trage concluzii pe baza unor generalizări acceptate. În acelaşi timp însă, pentru ca raţionamentul să fie probant, trebuie să se adreseze voinţei, afectivităţii, trebuie să intereseze şi să placă. Procesul argumentării presupune deci şi o abordare afectivă, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a se transpune în situaţia descrisă prin mesaj, de a „trăi" şi a „simţi" emoţiile care îi sunt sugerate. Nu este vorba, în acest caz, de a deduce consecinţele din premise, ci de a „provoca" sau a „creşte" adeziunea spiritului la tezele care sunt supuse asentimentului său. De aceea, trebuie să convingem, dar să şi persuadăm, adică să urmărim adeziunea completă – raţională şi afectivă – a interlocutorului. Ca să convingem, ne adresăm direct intelectului, dar ca să persuadăm trebuie să ne adresăm întregii personalităţi a receptorului.

În psihologie sunt multe subiecte care pot fi abordate fie logic, fie afectiv, fie logic şi afectiv simultan. Cel care alege abordarea logică va selecta anumite date pe care le va ordona în secvenţe logice conform regulilor raţionamentului inductiv sau deductiv, iar întregul mesaj se va adresa raţiunii interlocutorului sau auditoriului.

De exemplu, dacă profesorul vorbeşte despre rolul eredităţii şi al învăţării (educaţiei) în dezvoltarea unei aptitudini, va face apel la rezultatele unor cercetări care indică faptul că aptitudinile sunt un „aliaj" între elementul înnăscut şi cel dobândit prin exerciţiu, fără a putea stabili cote pentru fiecare dintre cele două dimensiuni. Manualul de psihologie se rezumă la a descrie ce înseamnă o „dotaţie nativă", respectiv care sunt premisele ereditare necesare pentru dezvoltarea aptitudinilor şi a sublinia faptul că „aptitudinea depinde de ereditate, dar nu este oferită nemijlocit de ea, ci se făureşte în condiţiile prilejuite de activitate".

Or, pentru ca această teză să fie credibilă şi convingătoare, profesorul poate oferi exemple ale unor oameni celebri care au manifestat aptitudini pentru diferite domenii extrem de timpuriu : Mozart a compus un menuet la 5 ani, Goethe a scris la 8 ani lucrări literare, Enescu a intrat la 7 ani la Conservatorul din Viena. Aceste exemple sunt un indiciu pentru existenţa unor predispoziţii native aflate la baza aptitudinilor. În acelaşi timp, aptitudinile devin specifice datorită învăţării.

Marile creaţii nu au fost posibile numai graţie dotaţiei native, ci şi datorită unui efort imens şi durabil. Referindu-se la necesitatea exerciţiului permanent în domeniul pianului, George Enescu obişnuia să spună: „Dacă nu cânt o singură zi, consecinţele le simt numai eu; dacă nu exersez două zile, acest lucru este remarcat de colegii mei, iar dacă nu exersez trei zile, de aceasta îşi dă seama publicul din sală".

Dacă profesorul vrea să construiască un mesaj care se adresează emoţiilor şi sentimentelor, el nu se poate rezuma la o înşiruire seacă a acestor exemple. În primul rând, exemplele vor fi prezentate în contexte mai largi, prin intermediul fragmentelor de memorii (de exemplu, pentru cazul Goethe poate fi folosit volumul *Poezie şi adevăr. Din viaţa mea*, trad. de Tudor Vianu, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1967), al biografiilor, chiar şi al povestirilor cu caracter anecdotic, deoarece mijloacele literare au o puternică încărcătură afectivă şi o forţă de penetrare mult mai mare decât simpla descriere a unui fapt empiric.

În al doilea rând, prezentarea *verbală* a exemplelor menţionate poate fi însoţită de o categorie diferită de mesaje. Putem apela la imagini (diapozitive, filme, fotografii), benzi audio, instrumente de comunicare cu un puternic conţinut emoţional. În raport cu mesajul verbal, imaginea are un plus de forţă, căci te face să vezi persoanele, evenimentele, acţiunile şi să devii un fel de co-participant la evenimente. Limbajul nu are eficacitatea documentară şi afectivă a imaginii pentru că el nu prezintă lucrurile, ci le evocă numai. Poate că nu totdeauna profesorul are timpul sau mijloacele materiale necesare pentru a apela la această categorie de mesaje, dar ar putea valorifica în oră secvenţe din filme anterior vizionate de elevi la televiziune sau la cinematograf, cu scopul de a face mai convingătoare anumite aspecte referitoare la trăsăturile de personalitate, imaginaţie, creativitate, afectivitate.

În situaţia în care profesorul vorbeşte despre expresivitatea proceselor afective, analiza diferitelor tipuri de expresii emoţionale trebuie neapărat făcută pe baza unui material-suport, respectiv imagini ale unor figuri umane care permit descrierea elementelor care participă la crearea unei expresii emoţionale. Dacă aceste figuri umane ar putea fi văzute într-un anumit context de viaţă (prin prezentarea unui film), ar prilejui analize mult mai nuanţate ale modului de exteriorizare a proceselor afective şi, în plus, informaţia ar fi mult mai relevantă şi mai convingătoare.

În al treilea rând, profesorul poate obţine persuadarea auditoriului printr-o serie de mijloace care ţin atât de registrul retoric, cât şi de trăsăturile lui de personalitate. Altfel spus, puterea noastră de convingere se exprimă prin gest, intonaţie, întreaga gamă de expresii care constituie fondul afectiv, timic al cunoştinţelor transmise, atitudinea faţă de conţinutul intelectual al informaţiei,

adeziunea faţă de ştiinţa obiectivă. Nu întâmplător studiile consacrate discursului didactic atrag atenţia asupra faptului că se poate influenţa auditoriul nu numai prin mijloace logice, raţionale, ci şi prin modul în care comunicăm.

Exigenţele retorice ale unui discurs didactic sunt foarte bine surprinse de Léon Daudet :

> „Să nu fii niciodată plicticos. Fii totdeauna clar şi nu te feri să fii chiar nostim din când în când. Spune-ţi ţie însuţi că oamenii cărora te adresezi aşteaptă de la tine trei lucruri : să afle ceva nou, ceva emoţionant şi detalii care să îi amuze. Acestea sunt regulile de aur ale meseriei. De tine depinde dacă le vei oferi sau nu ceea ce aşteaptă. În timp ce vorbeşti, imaginează-te aşezat în fotoliul unui ascultător şi întreabă-te : ce mi-aş dori eu acum ? Să se termine [...]. Schimbă deci tactica şi nu-ţi lăsa auditoriul să adoarmă, fiindcă nu-l vei mai putea trezi. Gândeşte-te la ceea ce caută el. Nu trebuie să fii vulgar, ci doar viu, activ. Nu te lăsa la îndemâna mulţimii, ridic-o la nivelul la care vrei tu să o menţii. Nu uita că o vorbă de duh este câteodată un dar dumnezeiesc şi că o imagine adecvată te duce spre cele mai bune raţionamente. Vorbeşte fără hârtie ca să fii ascultat [...]. Fii vigilent, gata să intervii, să modifici ambianţa [...]. Încearcă tot timpul să placi. Nu fi prea lung, nu-i lăsa pe oameni să se plictisească, este cel mai bun mijloc de a-ţi păstra tu însuţi prospeţimea" (*cf.* Ferréol, Flageul, 1998, p. 163).

Din nefericire, aceste exigenţe nu sunt luate în considerare şi respectate decât de o mică parte a cadrelor didactice. În concluzie, profesorul nu trebuie să uite faptul că expunerea aparţine registrului oratoric şi că efectele obţinute depind de priceperea de a exploata tehnicile de persuasiune.

*
* *

Cum poate fi realizată expunerea raţională a unei teme de psihologie într-o manieră cât mai convingătoare şi accesibilă pentru elevi ? Aceasta a fost interogaţia în marginea căreia am concentrat investigaţiile noastre asupra unor forme performative ale discursivităţii didactice în domeniul disciplinelor psihologice. Concentrarea asupra dimensiunilor descriptive, explicative şi argumentative ale discursului educaţional a făcut posibilă degajarea şi propunerea unor scheme discursive apte să vehiculeze cu profit anumite conţinuturi psihologice.

Departe de a fi complete şi exhaustive, sperăm că propunerile noastre în marginea discursului educaţional au reuşit să facă inteligibile articulaţiile logice ale acestui tip de discurs. Un discurs orientat spre obţinerea anumitor finalităţi,

cum este cel educaţional, poate să exercite o influenţă semnificativă asupra elevului numai dacă angajează proceduri logice, retorice, argumentative capabile să producă modificările cognitive, afective, atitudinale dezirabile în raport cu un ideal educaţional.

Sugestiile oferite pentru abordarea diferitelor unităţi de informaţie ar putea constitui un gen de „pragmatică a intervenţiei didactice" utilă mai ales tinerilor profesori. Pregătirea pentru actul paideic este o operă niciodată încheiată şi a cărei coerenţă ar trebui apreciată în primul rând după calitatea intervenţiei discursive.

Nu ascundem faptul că abordarea dimensiunii metodice a intervenţiei didactice la disciplinele psihologice, pe care o propunem cititorului interesat, ocoleşte, cu tact şi eleganţă – credem noi – locurile comune ale cercetărilor în domeniu, sloganuri şi „cuvinte de ordine" pe care le găsim repetate la toate concursurile, la toate examenele, la toate instruirile posibile şi cu care se creează iluzia că putem deschide orice poartă de intrare a unei cunoaşteri adecvate. Propunerile noastre vin în continuitatea unei încrederi cu care am plecat la drum şi în alte cercetări, aceea că o cunoaştere adecvată este, în ultimă instanţă, o *cunoaştere discursivă şi conceptuală* şi că de viabilitatea ei depinde dimensiunea praxiologică a educaţiei.

PARTEA A II-A

STRUCTURAREA DEMERSULUI METODIC

I. PROBLEMATICA OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE: ASUMPŢII GENERALE ŞI DIFERENŢE SPECIFICE

1. Conceptul de obiectiv educaţional

Conceptul de *obiectiv* este esenţial pentru actul educaţional, deoarece nu se poate face educaţie fără a avea în vedere finalitatea demersului. Însăşi etimologia cuvântului *educaţie* (educo-educare = a duce, a conduce, a scoate) face trimiteri la această dimensiune teleologică a educaţiei. Întotdeauna educăm cu gândul la un scop care trebuie atins, la o ţintă la care vrem să ajungem. În afara unor finalităţi – afişate direct sau doar întrezărite – educaţia nu ar avea sens, ar fi un act în marginea gratuităţii, ceea ce nu e normal pentru nici o activitate umană.

În mod tradiţional, învăţământul era dominat până la saturaţie de probleme de conţinut, de consideraţii care priveau aceste aspecte. Organizarea modernă a procesului instructiv-educativ a însemnat, în primul rând, trecerea de la centrarea activităţii pe ceea ce trebuie să facă profesorul, la precizarea şi analiza a ceea ce elevul va trebui să fie capabil să facă în urma instruirii. A trece de la *teaching* la *learning* (adică de la activităţi centrate pe predare la activităţi centrate pe învăţare) înseamnă a defini *obiectivele educaţionale*. Numai în acest mod poate fi redusă distanţa dintre activitatea profesorului şi rezultatele elevului.

Dar ce sunt *obiectivele educaţionale*? În sens generic, categoria de *obiective* desemnează intenţionalitatea procesului instructiv-educativ, tipurile de schimbări pe care procesul de învăţământ preconizează să le inducă în dezvoltarea personalităţii elevilor (Potolea, 1986, p. 13), după cum acelaşi concept poate fi definit drept „categoria pedagogică ce exprimă anticipat rezultatele dezirabile ale educaţiei" (Moise, 1996, p. 21). În sens restrâns, un obiectiv este un *comportament* care este aşteptat să se manifeste la un elev după instruire. Intenţionalitatea actului educaţional poate fi expresă, manifestă, dar ea există şi atunci când nu este formulată în mod explicit, ci este ascunsă, camuflată în însăşi acţiunea în curs de desfăşurare. Referindu-se la dimensiunea implicită a obiectivelor educaţiei, Olivier Reboul subliniază că luăm cunoştinţă de aceste obiective atunci când ele nu se realizează sau sunt realizate insuficient (Reboul, 1984, p. 141).

Alţi autori ajung chiar să afirme că identitatea dintre obiective şi acţiunea educaţională este atât de strânsă, încât o formulare explicită a obiectivelor ar fi practic imposibilă.

Şi totuşi, nu trebuie să ne lăsăm amăgiţi de faptul că obiectivele educaţiei se nasc automat din trebuinţele acţiunii. Există, din nefericire, un număr apreciabil de educatori care predau fără să se preocupe efectiv de obiectivele urmărite. Fie consideră că aceste obiective au fost atinse imediat ce s-a transmis un anumit conţinut informaţional, fie lasă sarcina precizării obiectivelor educaţionale doar pe seama decidenţilor educaţionali. Literatura pedagogică din ultimele trei decenii, sesizând parcă pericolul lipsei de claritate asupra evoluţiei dorite la elevi şi imensa dificultate de a evalua rezultatul acţiunii educative, tratează cu generozitate problematica definirii şi a taxonomiei obiectivelor educaţionale.

2. Relaţia finalităţi – scopuri – obiective

În mod curent, noi utilizăm termenul de *finalitate* ca denumire generică pentru tot ceea ce înseamnă intenţionalitate în educaţie. Acest lucru l-a determinat pe Ion Nicola (Nicola, 1994, pp. 100-103) să considere finalităţile o categorie integratoare, generală, care se exprimă în practica educaţională sub forma idealului educaţional, a scopurilor şi obiectivelor educaţionale. Finalităţile educaţiei, în esenţa lor, circumscriu modelul de personalitate vizat de acţiunea educaţională. În această formulare – foarte generală, recunoaştem – finalităţile nu-l pot orienta pe educator în acţiunea practică pe care o desfăşoară, de modelare a unor elevi şi de formare a unor comportamente cognitive, afective, atitudinale, foarte concrete. Aceste finalităţi devin funcţionale numai în măsura în care ele se diferenţiază în *ideal*, *scop* şi *obiective educaţionale*.

Idealul educaţional prefigurează modelul de personalitate solicitat de condiţiile sociale ale unei etape istorice, pe care educaţia este chemată să-l formeze în procesul desfăşurării ei. El desemnează finalitatea generală a acţiunii educaţionale. Prin idealul educaţional se proiectează şi se anticipează nevoile sociale obiective ale societăţii, precum şi aspiraţiile ei în ceea ce priveşte desfăşurarea şi finalitatea acţiunii educaţionale. Din acest motiv, idealul educaţional poate fi considerat o „instanţă valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii" (Cucoş, 1996, p. 46).

Scopul educaţiei vizează finalitatea unui complex de acţiuni educaţionale determinate. În timp ce idealul este specific unei perioade sau epoci istorice,

scopurile care îi corespund sunt multiple şi variate, în funcţie de diversitatea acţiunilor educaţionale. Putem identifica, astfel, scopul unei laturi a educaţiei (intelectuală, morală, estetică etc.), a unui ciclu de învăţământ etc. Scopul trebuie să detalieze conţinutul idealului educaţional. Prin urmare, între ideal şi scop trebuie să existe o relaţie de unitate, de adecvare, în absenţa căreia coerenţa acţiunii educaţionale ar avea mult de suferit.

Obiectivul educaţional este expresia cea mai concretă a intenţionalităţii procesului instructiv-educativ şi desemnează tipurile de achiziţii particulare (cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, atitudini) la care urmează să ajungă elevii într-un anumit interval de instruire. În timp ce scopurile sunt aspiraţii sau intenţionalităţi pe termen mediu şi cu grad de generalitate mediu, obiectivele sunt sarcini particulare, mai analitice ale procesului educaţional şi care pot fi atinse în intervale de timp relativ mai mici.

Între ideal, scop şi obiective educaţionale există o stânsă legătură. Idealul vizează finalitatea acţiunii educaţionale în ansamblul ei, ca o componentă a mecanismului social, în timp ce scopurile şi obiectivele educaţionale orientează desfăşurarea unor acţiuni educaţionale concrete. Exigenţele de coerenţă a actului educaţional obligă la o derivare a scopurilor şi obiectivelor din idealul educaţional. De asemenea, oricât de corect şi precis ar fi formulate obiectivele educaţionale, eficienţa lor rămâne nesemnificativă dacă nu sunt încorporate într-o strategie coerentă de definire a scopurilor educaţiei.

Problematica „intenţionalităţilor" procesului de învăţământ a suscitat şi încă mai suscită numeroase discuţii, în special cu privire la conceptele prin care se denumesc aceste intenţionalităţi. În cadrul unor conferinţe UNESCO dedicate acestei problematici (1979, 1981), s-a stabilit, prin consens, ca termenii *finalitate, scop, obiectiv*, care, în limbajul curent, sunt adesea receptaţi ca sinonimi să desemneze, în limbajul pedagogic, trei grade (niveluri) de generalitate. Astfel, *finalităţile* sunt considerate ca „aspiraţii, intenţionalităţi" înalte, pe termen lung ; *scopurile* sunt „aspiraţii, finalităţi" pe termen mediu şi cu grad de generalitate mediu, iar *obiectivele* ar fi sarcini particulare, mai analitice, mai concrete ale procesului educaţional şi care pot fi atinse în intervale de timp relativ mici (Ionescu ; Radu, 1995, p. 86).

3. Tipologia obiectivelor educaţionale

În literatura pedagogică există tipologii extrem de diversificate privind obiectivele educaţionale, apărute ca rezultat al folosirii unor criterii diferite de clasificare: nivelul de generalitate, durata de realizare, conţinutul la care este anexat obiectivul.

Astfel, în funcţie de nivelul de generalitate, se disting trei clase (categorii) de obiective:

(1) *Obiective generale* – numite de unii autori şi cu termenul „finalităţi" sau scopuri generale, ţeluri sau idealuri ale educaţiei şi care au un caracter general, abstract, fiind dificil de transpus şi de urmărit în practica educaţională. Ele derivă dintr-o anumită filosofie a educaţiei şi au rol de orientare a sistemului de învăţământ.

(2) *Obiective intermediare* sau medii – realizează o traducere (o explicitare) a obiectivelor generale în termeni specifici şi vizează, de regulă, diferite trepte de învăţământ, laturi ale procesului educaţional şi ale disciplinelor şcolare.

(3) *Obiective concrete, operaţionale* – vizează sarcini precise care sunt realizabile într-un interval de timp relativ scurt (lecţie, secvenţă de lecţie). Aceste obiective sunt transpuse în termeni de comportament observabil şi măsurabil care permit să se evalueze dacă obiectivul a fost sau nu atins.

O altă clasificare a obiectivelor, frecvent folosită în proiectarea activităţii didactice, este cea realizată în funcţie de *domeniile comportamentale*. În baza acestui criteriu, au fost delimitate trei categorii de obiective:

(1) *Obiective cognitive* – care vizează asimilarea de cunoştinţe, formarea de deprinderi şi capacităţi intelectuale;

(2) *Obiective afective* – care au în vedere formarea sentimentelor, atitudinilor, convingerilor;

(3) *Obiective psihomotorii* – care vizează formarea unor deprinderi motorii, a unor abilităţi manuale.

Discuţia asupra obiectivelor cognitive i-a determinat pe unii autori (R. Gagné şi E.W. Eisner) să facă distincţia între *obiectivele de stăpânire a materiei, obiectivele de transfer* şi *obiectivele de exprimare* (*cf.* Landsheere, 1979, pp. 222-223).

(1) *Obiectivele de stăpânire a materiei* sunt axate pe performanţe riguros circumscrise. Ele se referă la date, fapte, reguli, principii care se cer cunoscute pentru că ele constituie „materia primă" indispensabilă proceselor cognitive superioare. Aceste obiective sunt destul de uşor de exprimat în comportamente observabile.

(2) *Obiectivele de transfer* implică o aplicaţie. Ele se referă la capacitatea elevilor de a folosi cunoştinţele asimilate şi competenţele pentru a rezolva o problemă nouă. Comportamentele învăţate într-un cadru dat vor trebui aplicate în alt cadru.

(3) *Obiectivele de exprimare* vizează îndeosebi posibilităţile de creaţie ale elevilor. Ele nu pun accentul pe produs sau pe comportamentul final al elevului, ci pe situaţia educativă în care trebuie să înveţe elevul. Obiectivele de exprimare nu precizează ce trebuie să înveţe elevul. Elevul este invitat să exploreze, să reflecteze şi, din acest motiv, elaborarea şi evaluarea acestei categorii de obiective comportă cele mai mari dificultăţi.

4. Taxonomii ale obiectivelor educaţionale

Clasificarea obiectivelor şi, mai ales, ierarhizarea lor nu este un lucru simplu. Din acest motiv s-a recurs la detalierea operaţiilor, proceselor ori fenomenelor semnificative din domeniul la care se referă. În felul acesta a rezultat un număr important de taxonomii, ca teorii şi abordări sistematice clasificatoare, descriptive şi explicative asupra obiectivelor educaţionale. Taxonomia este un plan de obiective ierarhizate care permite analiza unor intenţii generale şi detalierea diferitelor niveluri de realizare posibile. Ea merge de la obiectivele cele mai simple la cele mai complexe şi permite celui care predă să aleagă un nivel de obiective corespunzător capacităţii elevilor, să prevadă mai multe niveluri de obiective, să diversifice obiectivele etc.

Cele mai cunoscute modele taxonomice sunt :

(a) pentru domeniul cognitiv : taxonomiile Bloom, Guilford, Gagné-Marille, D'Hainaut ;

(b) pentru domeniul afectiv : taxonomiile Krathwohl, Landsheere ;

(c) pentru domeniul psihomotor : taxonomiile Simpson, Harrow, Kibler.

Modelele taxonomice ale obiectivelor adaptate diferitelor discipline şcolare pornesc îndeosebi de la taxonomia lui B.S. Bloom, ce are în vedere domeniul cognitiv. Această taxonomie are meritul de a ordona ierarhic două mari categorii

de obiective : cele ce vizează *cunoaşterea* şi implică doar evocarea din memorie a datelor înmagazinate (fapte particulare, modele, reguli, clasificări) şi care sunt, prin excelenţă, obiective de ordin informativ, precum şi obiective care vizează *formarea deprinderilor şi capacităţilor intelectuale*, respectiv modurile în care se utilizează sau se operează cu informaţiile dobândite (interpretare, aplicare, analiză, sinteză, evaluare) şi care sunt obiective de ordin formativ.

B.S. Bloom (Bloom, 1970) propune ordonarea obiectivelor de la simplu la complex, folosind următoarele categorii : (1) cunoaşterea ; (2) comprehensiunea ; (3) aplicarea ; (4) analiza ; (5) sinteza ; (6) evaluarea. Redăm structura completă a taxonomiei lui Bloom în ideea că va servi profesorului în formularea unor obiective educaţionale variate şi de niveluri de complexitate diferite (*cf.* Potolea, 1984, pp. 132-133) :

I. *Cunoaşterea*

1. Achiziţia cunoştinţelor (tipuri de cunoştinţe a căror însuşire va fi probată prin comportamente de recunoaştere, denumire, reproducere)
   - 1.1. Cunoaşterea datelor particulare
     - 1.1.1. Cunoaşterea terminologiei
     - 1.1.2. Cunoaşterea faptelor particulare (evenimente, date etc.)
   - 1.2. Cunoaşterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare
     - 1.2.1. Cunoaşterea convenţiilor (simboluri geografice, reguli gramaticale)
     - 1.2.2. Cunoaşterea tendinţelor şi secvenţelor (în evoluţia unui proces)
     - 1.2.3. Cunoaşterea clasificărilor (utilizate în diferite discipline)
     - 1.2.4. Cunoaşterea acţiunilor (pe temeiul cărora se fac evaluări)
     - 1.2.5. Cunoaşterea metodelor (proprii unei ştiinţe, unui domeniu)
   - 1.3. Cunoaşterea abstracţiilor fundamentale
     - 1.3.1. Cunoaşterea principiilor şi legilor
     - 1.3.2. Cunoaşterea teoriilor

II. *Deprinderi şi capacităţi intelectuale*

2. Comprehensiunea (capacitatea de înţelegere exprimată comportamental sub trei forme) :
   - 2.1. Transpunerea (reformularea în termeni proprii a unei definiţii, traducerea unei metafore în limbajul curent)
   - 2.2. Interpretarea (rezumarea unei comunicări, cunoaşterea datelor unei experienţe etc.)

2.3. Extrapolarea (evidenţierea consecinţelor, implicaţiilor unor fenomene dincolo de datele prezentate)

3. Aplicarea (utilizarea noţiunilor şi regulilor asimilate anterior pentru a rezolva noi situaţii)

4. Analiza (capacitatea de gândire analitică, logică, deductivă)

4.1. Analiza elementelor (sesizarea premiselor neexplicate, dar implicate într-o comunicare)

4.2. Analiza de relaţii (identificarea de raporturi logice, cauzale)

4.3. Analiza principiilor de organizare (surprinderea principiilor, structurilor care dau identitatea unei lucrări, teorii, opere)

5. Sinteza (activităţi creative realizate printr-o restructurare proprie a datelor cunoscute)

5.1. Producerea unei lucrări personale, elaborarea unei compuneri

5.2. Elaborarea unui plan de acţiune, propunerea unui proiect de cercetare

5.3. Derivarea unor relaţii abstracte

6. Evaluarea (formularea judecăţilor de valoare, a opiniilor)

6.1. Evaluarea în baza unor criterii interne : coerenţă, rigoare

6.2. Evaluarea în baza unor criterii externe : eficienţă, model etc.

Taxonomia domeniului cognitiv elaborată de B.S. Bloom se constituie drept un cadru de referinţă care va fi adaptat la structura particulară a disciplinelor de învăţământ. A proiecta obiectivele educaţionale în spiritul acestei taxonomii înseamnă a lua în considerare atât dimensiunea informativă a educaţiei, cât şi pe cea formativă şi a specifica comportamente cognitive adecvate pentru fiecare clasă de obiective.

Între taxonomiile consacrate domeniului afectiv s-a impus cea elaborată de D. Krathwohl ce adoptă drept criteriu de clasificare *interiorizarea*. Krathwohl distinge între cinci clase de obiective care marchează etape posibile în asimilarea şi practicarea unei valori (*cf.* Landsheere, 1979, pp. 125-128) :

(a) receptarea

(b) reacţia (elevul le „caută", simte satisfacţie în raport cu ele)

(c) valorizare (elevul le preţuieşte, le preferă)

(d) organizare (elevul le conceptualizează, le sedimentează)

(e) caracterizare (îl definesc pe elev, îi exprimă personalitatea)

În sfârşit, taxonomia lui E.J. Simpson pentru domeniul psihomotor indică drept criteriu de ordonare *gradul de stăpânire a unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie*. Această taxonomie comportă şapte niveluri, dar ultimele două nu au mai fost dezvoltate de autor. Acestea sunt:

(a) perceperea
(b) dispoziţia
(c) răspunsul dirijat (reacţia)
(d) automatismul
(e) răspunsul complex
(f) adaptarea
(g) creaţia

Acest model a avut un ecou mai scăzut în practica educaţională. Enunţarea rezultatelor aşteptate ale instruirii sub forma unor acţiuni, operaţii, conduite sau, mai exact, specificarea a ceea ce vor fi capabili să facă elevii la încheierea unui proces de predare-învăţare exprimă esenţa definirii comportamentale a obiectivelor. Indiferent de modelul taxonomic pentru care optează, profesorul va trebui să-şi pună în permanenţă întrebarea: Ce vor face elevii pentru a proba atingerea obiectivului?

Cu toate că există multiple dificultăţi în privinţa aplicării acestor taxonomii la conţinutul diferitelor discipline de învăţământ, concluzia unanim acceptată este aceea că taxonomiile pot servi la sensibilizarea profesorilor faţă de diversitatea actelor de comportament posibile în domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor şi că ele ne sugerează mijloacele (itemii testelor) cu ajutorul cărora pot fi măsurate actele respective.

5. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale

În mod curent, operaţionalizarea este privită ca o acţiune de transpunere în expresie concretă, observabilă a obiectivelor educaţionale. Aceasta înseamnă a trece de la obiective formulate în termeni generali la obiective exprimate prin indicatori referenţiali care să permită identificarea şi măsurarea rezultatelor învăţării specificate prin obiective. Pentru profesor, a operaţionaliza un obiectiv înseamnă enunţarea obiectivului sub formă de comportamente observabile şi măsurabile. Esenţial pentru actul operaţionalizării rămâne faptul că se precizează ceea ce va face elevul, performanţa sau competenţa de care va fi capabil după anumite secvenţe ale procesului de predare-învăţare.

După afirmaţia pedagogului belgian L. D'Hainaut, „a defini obiectivele operaţionale nu înseamnă nimic altceva decât a preciza cu cea mai mare grijă activităţile graţie cărora cel care învaţă va progresa spre desăvârşirea educaţiei sale ; aceasta înseamnă a căuta componentele scopurilor educative în termeni de activităţi mintale, afective şi psihomotorii ale celui ce învaţă ; cu alte cuvinte, este vorba de precizarea situaţiilor în care astfel de activităţi se vor exersa sau se vor manifesta" (D'Hainaut, 1981, p. 147).

Ce este, aşadar, un obiectiv operaţional ? Obiectivele operaţionale sunt obiective educaţionale transpuse la nivelul concret al actului pedagogic şi al activităţii de învăţare a elevilor, exprimate în termeni de comportamente şi performanţe observabile (Voiculescu, 1995, p. 221). Transpunerea obiectivelor educaţionale în expresie operaţională se realizează în baza unor reguli, prescripţii, condiţii reunite sub numele de *modele ale operaţionalizării*. Cele mai cunoscute asemenea modele sunt cele elaborate de R.F. Mager, G. de Landsheere, R.M. Gagné, L. D'Hainaut.

Analizând mai multe proceduri de operaţionalizare, pedagogul belgian G. de Landsheere (Landsheere, 1979, p. 203) apreciază că formularea completă a unui obiectiv operaţional implică definirea a cinci parametri :

(1) Cine va produce comportamentul dorit ;
(2) Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ;
(3) Care va fi produsul acestui comportament (performanţa) ;
(4) În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul ;
(5) Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător.

Un obiectiv operaţional la disciplina psihologie, care să respecte algoritmul propus de G. de Landsheere, ar trebui formulat astfel :

(1) La sfârşitul lecţiei elevii vor fi capabili
(2) să identifice
(3) diferite trăiri afective
(4) pe baza analizei unor texte literare
(5) obiectivul va fi considerat atins dacă sunt identificate 7 din cele 10 trăiri afective pe care le ilustrează textele.

Sau, un alt exemplu :

(1) La sfârşitul lecţiei, toţi elevii vor fi capabili
(2) să determine
(3) fazele procesului rezolutiv

(4) prin rezolvarea unei probleme date

(5) obiectivul va fi considerat atins dacă elevii determină trei din cele patru faze ale procesului rezolutiv.

Acest obiectiv ar putea fi formulat într-o manieră mai concisă, astfel:

(1) La sfârşitul lecţiei, toţi elevii vor fi capabili

(2) să determine,

(4) prin rezolvarea unei probleme date,

(5) cel puţin trei

(3) faze ale procesului rezolutiv.

Observăm că respectarea tuturor condiţiilor prescrise de Landsheere se dovedeşte a fi o activitate dificilă, mai ales sub aspectul precizării criteriilor de reuşită. Dovada realizării de către elev a comportamentului aşteptat nu poate fi întotdeauna surprinsă într-o expresie cantitativă. De fapt, se pare că, o dată cu creşterea importanţei obiectivelor, deci cu ridicarea nivelului de complexitate a proceselor afective sau cognitive, criteriile sunt şi ele mai greu de determinat. Dacă ne vom referi la distincţia (datorată lui Gagné şi Eisner) între obiective de stăpânire a materiei, obiective de transfer şi obiective de exprimare, putem constata că obiectivele de stăpânire a materiei permit o descriere completă a comportamentului aşteptat al elevului, inclusiv precizarea criteriilor de reuşită, în timp ce în cazul obiectivelor de transfer şi de expresie nu este posibilă o specificare strictă a criteriilor. În orice caz, în aprecierea unor rezultate trebuie avute în vedere atât aspectele cantitative, cât şi cele calitative.

Un alt model de operaţionalizare a obiectivelor este modelul pedagogului american R.F. Mager. Acest model pretinde respectarea a trei condiţii în formularea unui obiectiv operaţional:

(1) descrierea comportamentului final al elevului;

(2) precizarea condiţiilor în care se va realiza comportamentul;

(3) stabilirea criteriilor performanţei acceptabile.

Comparând cele două modele, constatăm că prima condiţie stipulată de Landsheere (cine va produce comportamentul dorit?) este considerată de Mager ca subînţeleasă, iar condiţiile (2) şi (3) de la modelul Landsheere (comportament + produs) se concentrează într-o singură condiţie (condiţia 1) în modelul Mager. Primul exemplu pe care l-am oferit pentru a ilustra modelul Landsheere poate fi „aranjat” pentru a ilustra modelul Mager astfel:

(1) să identifice diferite trăiri afective (se subînţelege că elevul va fi capabil...)
(2) prin analiza unor texte literare
(3) obiectivul va fi considerat atins dacă sunt identificate 7 din cele 10 trăiri afective pe care le ilustrează textele.

Coroborând cele două modele, dar preluând şi alte sugestii din literatura de specialitate consacrată operaţionalizării obiectivelor educaţionale, putem enumera un ansamblu de condiţii ce se cer a fi respectate în formularea unui obiectiv operaţional:

(1) Obiectivul trebuie formulat întotdeauna în funcţie de cel care învaţă (elevul) şi nu în funcţie de cel care predă (profesorul). Formularea unui obiectiv se face în termeni de prescripţie: „elevul va fi capabil să... ;
(2) Obiectivul trebuie să fie specific, cu alte cuvinte, capacitatea respectivă trebuie să fie exprimată printr-un verb care să nu permită interpretări diferite, ci să fie univoc; el trebuie să fie atât de precis, încât toţi cei care iau cunoştinţă de el (profesori şi elevi) să-şi reprezinte produsul aşteptat sub aceeaşi formă;
(3) Rezultatul aşteptat trebuie să fie descris sub forma unui comportament observabil care să indice că elevul a atins obiectivul;
(4) În obiectiv se vor indica atât condiţiile de realizare a sarcinilor, cât şi nivelul de reuşită de la care se pleacă pentru a considera că obiectivul este atins;
(5) Obiectivul trebuie să vizeze o singură operaţie (acţiune) pentru a permite măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare;
(6) Obiectivul trebuie să corespundă nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor şi să vizeze o dificultate surmontabilă.

Pentru a uşura activitatea profesorului de elaborare a obiectivelor operaţionale, credem că este necesar un minim comentariu privind condiţiile anterior precizate. Descrierea comportamentului final al elevului se va face cu ajutorul unor verbe care exprimă comportamente concrete, direct observabile, verbe care descriu acţiunile prin care elevii vor demonstra atingerea performanţelor preconizate.

G. de Landsheere recomandă să fie evitate „verbe intelectualiste" de genul „a cunoaşte", „a înţelege", „a gândi", care sunt o sursă de imprecizie şi ambiguitate pentru educatori şi, în schimb, să preferăm aşa-numitele *verbe de acţiune*. R. Gagné este de părere că „alegerea verbelor în definirea unui obiectiv este o problemă de o importanţă decisivă.[...] Verbele de acţiune sunt lipsite de ambiguitate atunci când comunică, cu acurateţe, unei alte persoane performanţe observabile" (Gagné, Briggs, 1977, pp. 96-97).

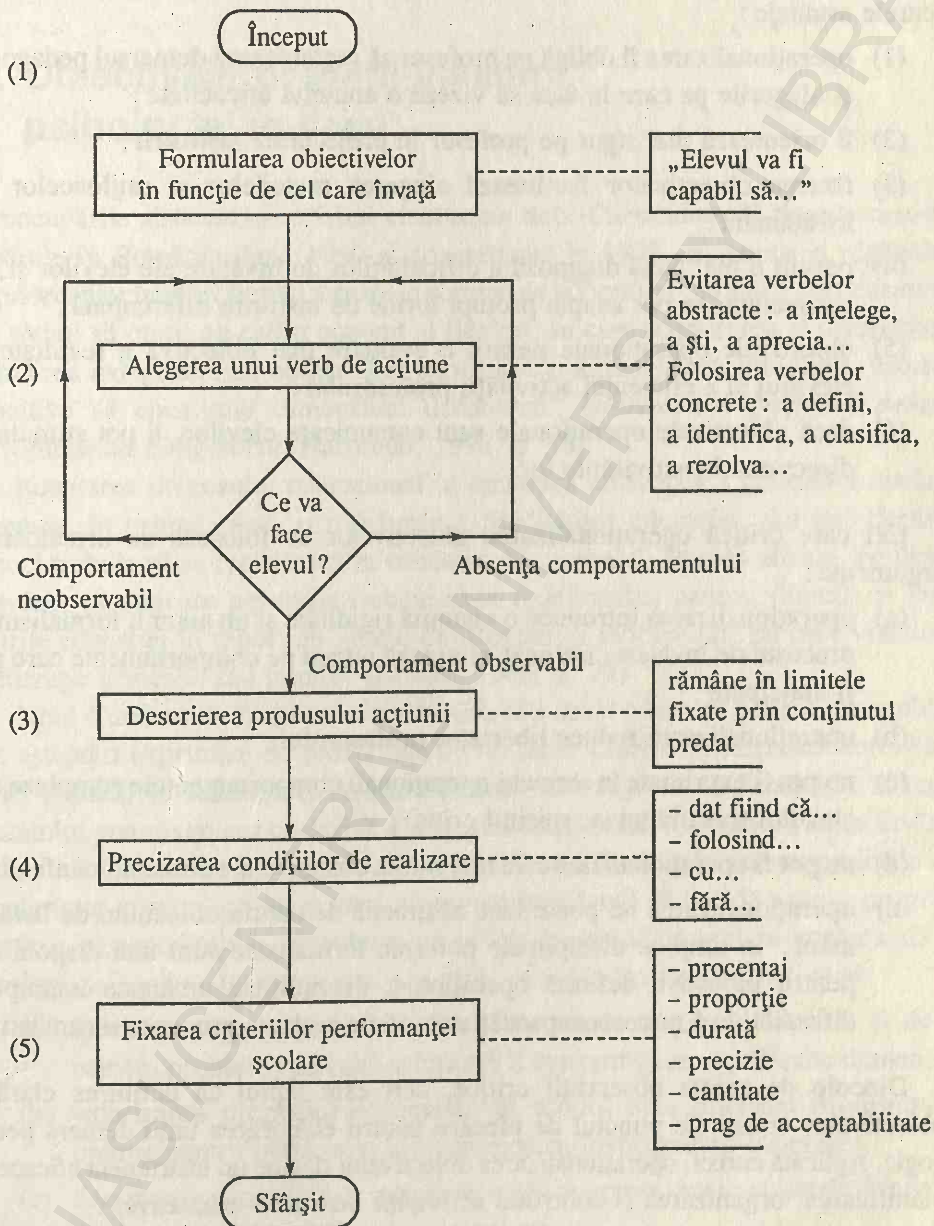
Diferiţi autori au elaborat şi liste de „cuvinte acţiuni" care nu sunt susceptibile de interpretări variate şi care pot fi folosite pentru descrierea performanţelor elevului. Acestea sunt verbe de tipul : a identifica, a preciza, a enumera, a defini, a compara, a descrie, a clasifica, a desena, a rezolva, a demonstra, a reprezenta grafic, a aplica etc. Verbele-acţiune au o importanţă deosebită nu numai pentru descrierea naturii performanţei ce urmează a fi atinsă la sfârşitul unei activităţi de învăţare, ci şi pentru proiectarea instrumentelor de evaluare. Ele indică ce anume trebuie să facă elevul în cadrul rezolvării probelor de evaluare.

Precizarea *condiţiilor* în care va avea loc producerea comportamentului dorit presupune configurarea unor situaţii de învăţare, indicarea timpului de realizare a sarcinii, a instrumentelor utilizate, a materialelor didactice, precum şi a limitelor şi restricţiilor impuse activităţii. *Criteriul de reuşită* indică cât de eficient trebuie să fie comportamentul elevilor, la ce nivel trebuie să se situeze cunoştinţele, deprinderile, capacităţile lor etc. Chiar dacă în modelul lui R. Mager se insistă asupra reuşitei minimale, unii autori (Vlăsceanu, 1988) au propus proiectarea obiectivelor în raport cu trei niveluri de performanţă – minimale, medii şi maximale –, iar profesorul să reflecteze la proporţia elevilor care vor acoperi respectivele niveluri.

În sfârşit, întrebarea iminentă care se pune este cea privitoare la posibilitatea traducerii în expresii comportamentale a tuturor transformărilor ce se produc în procesul învăţării. Evident că nu toate efectele educaţiei sunt observabile imediat. Alături de comportamente observabile există şi comportamente neobservabile, neexteriorizate, ce se manifestă exclusiv pe plan intern. În general, obiectivele de complexitate superioară care vizează cultivarea creativităţii, a independenţei gândirii, formarea atitudinilor, a convingerilor sunt dificil de surprins în obiective operaţionale.

Această constatare conduce către ideea că operaţionalizarea obiectivelor nu poate face abstracţie de natura obiectului de învăţământ. Disciplinele puternic formalizate precum matematica, fizica, chimia, care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operaţional, în timp ce în cazul disciplinelor sociale şi umaniste posibilităţile de operaţionalizare se diminuează.

O prezentare schematică (grafică), deosebit de sugestivă, a condiţiilor care fac ca un obiectiv să devină operaţional ne este oferită de P. Pelpel (Pelpel, 1993, p. 11) :


Început
(1)
Formularea obiectivelor în funcţie de cel care învaţă
„Elevul va fi capabil să...”
Evitarea verbelor abstracte: a înţelege, a şti, a aprecia...
Folosirea verbelor concrete: a defini, a identifica, a clasifica, a rezolva...
(2)
Alegerea unui verb de acţiune
Ce va face elevul?
Comportament neobservabil
Absenţa comportamentului
Comportament observabil
(3)
Descrierea produsului acţiunii
rămâne în limitele fixate prin conţinutul predat
(4)
Precizarea condiţiilor de realizare
– dat fiind că...
– folosind...
– cu...
– fără...
(5)
Fixarea criteriilor performanţei şcolare
– procentaj
– proporţie
– durată
– precizie
– cantitate
– prag de acceptabilitate
Sfârşit

Definirea operaţională a obiectivelor educaţionale reprezintă un act deosebit de important pentru demersul didactic. Obiectivele operaţionale prezintă următoarele avantaje :

(1) operaţionalizarea îl obligă pe profesor să regândească demersul pedagogic şi alegerile pe care le face să vizeze o anumită eficacitate ;

(2) îl orientează mai sigur pe profesor în proiectarea instruirii ;

(3) fixarea obiectivelor facilitează alegerea metodelor şi mijloacelor de învăţământ ;

(4) permit o mai bună diagnoză a dificultăţilor de învăţare ale elevilor şi, în consecinţă, se pot adapta prompt forme de instruire diferenţiată ;

(5) obiectivele operaţionale permit o evaluare mai obiectivă a rezultatelor elevului şi a eficienţei activităţii profesorului ;

(6) dacă obiectivele operaţionale sunt comunicate elevilor, îi pot stimula şi direcţiona în activităţile lor.

Cei care critică operaţionalizarea obiectivelor se folosesc de următoarele argumente :

(a) operaţionalizarea introduce o anumită rigiditate şi un anumit formalism în procesul de învăţare, întrucât se axează numai pe comportamente care pot fi anticipate ;

(b) operaţionalizarea reduce libertatea profesorului ;

(c) nu pot fi exprimate în termeni operaţionali comportamentele complexe ale elevului (creativitatea, spiritul critic) ;

(d) nu pot fi operaţionalizate cele mai multe obiective ale domeniului afectiv ;

(e) operaţionalizarea nu poate face abstracţie de natura obiectului de învăţământ ; în timp ce disciplinele puternic formalizate sunt mai disponibile pentru obiective definite operaţional, disciplinele umaniste întâmpină dificultăţi în a proiecta capacităţi care să fie evaluate prin criterii cantitative.

Dincolo de aceste observaţii critice, cert este faptul că definirea clară a obiectivelor constituie punctul de plecare pentru elaborarea unui demers pedagogic. Aplicată corect, operaţionalizarea obiectivelor devine un instrument eficace în planificarea, organizarea şi controlul activităţii instructiv-educative.

6. Obiectivele predării-învăţării psihologiei în liceu

Preocupările sistematice privind elaborarea unui *Curriculum Naţional* concret, apărute în România după 1990 şi concretizate în 1998, au impus o regândire a priorităţilor învăţământului românesc pornind de la faptul că „şcoala şi curriculum-ul ar trebui să ofere un cadru coerent şi flexibil, în care cooperarea şi competiţia, gândirea independentă, opinia liber exprimată şi argumentată, atitudinile sociale pozitive să constituie dimensiuni definitorii" (*Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu*, Bucureşti, 1998, p. 10).

Adaptarea procesului educaţional la dinamica crescândă a cerinţelor sociale impune, în primul rând, o redefinire a finalităţilor educaţiei. Spiritul fiecărei epoci trebuie să se regăsească în educaţie. De aceea, J. Bruner afirmă, pe drept cuvânt, că „fiecare generaţie trebuie să-şi redefinească natura, direcţia şi scopurile educaţiei în raport cu gradul de libertate şi raţionalitate pe care viitoarea generaţie urmează să-l atingă" (Bruner, 1966, p. 22).

Noul Curriculum Naţional sintetizează, din acest punct de vedere, ansamblul de aşteptări exprimate de şcoală faţă de un tânăr capabil să răspundă cerinţelor unei realităţi în schimbare. Aceste exigenţe sunt regăsite în finalităţile învăţământului preuniversitar ce derivă din idealul educaţional formulat în legea învăţământului. În ceea ce priveşte învăţământul liceal, finalităţile acestei perioade de şcolaritate propun formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală şi profesională, să se integreze activ în viaţa socială. Aceste finalităţi sunt:

(a) formarea capacităţii de a reflecta asupra lumii, de a formula şi de a rezolva probleme pe baza relaţionării cunoştinţelor din diferite domenii;

(b) valorizarea propriilor experienţe în scopul unei orientări profesionale optime pentru piaţa muncii şi/sau pentru învăţământul superior;

(c) dezvoltarea capacităţii de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite: familie, mediu profesional, prieteni etc.;

(d) dezvoltarea competenţelor funcţionale esenţiale pentru reuşita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea şi utilizarea contextuală a unor informaţii complexe;

(e) cultivarea expresivităţii şi a sensibilităţii în scopul împlinirii personale şi al promovării unei vieţi de calitate ;
(f) formarea autonomiei morale.

Curriculumul Naţional realizează o organizare a perioadelor de şcolaritate pe cicluri curriculare (care au în comun anumite obiective) după cum urmează :

- ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare, clasele I şi a II-a) ;
- ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a) ;
- ciclul de observare şi orientare (clasele a VII-a – a IX-a) ;
- ciclul de aprofundare (clasele a X-a – a XI-a) ;
- ciclul de specializare (clasa a XII-a).

Psihologia se predă în clasa a X-a, care corespunde ciclului de aprofundare. Acest ciclu are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul şi specializarea aleasă, asigurând, în acelaşi timp, o pregătire generală pe baza opţiunilor din celelalte arii curriculare. El vizează :

- dezvoltarea competenţelor cognitive ce permit relaţionarea informaţiilor din domenii înrudite ale cunoaşterii ;
- dezvoltarea competenţelor socio-culturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale ;
- formarea unei atitudini pozitive şi responsabile faţă de acţiunile personale cu impact asupra mediului social ;
- exersarea imaginaţiei şi a creativităţii ca surse ale unei vieţi personale şi sociale de calitate.

Întrucât liceul trebuie să răspundă mult mai aplicat cerinţelor sociale exprimate în termeni de achiziţii finale uşor evaluabile, s-a trecut la organizarea programelor şcolare pentru clasele a X-a, a XI-a şi a XII-a într-o structură care să permită centrarea pe competenţele ce urmează a fi formate la elevi şi, în acelaşi timp, să asigure corelarea conţinuturilor învăţării cu aceste competenţe.

Noul model de proiectare a programelor şcolare urmăreşte să asigure focalizarea actului didactic pe achiziţiile finale ale învăţării, accentuarea dimensiunii acţionale în formarea personalităţii elevului şi definirea clară a ofertei şcolii în raport cu interesele şi aptitudinile elevului, precum şi cu aşteptările societăţii. În această abordare, programa şcolară pentru învăţământul liceal (clasele X-XII) se compune din următoarele elemente :

(1) *Nota de prezentare*, care descrie parcursul obiectului de studiu, specializările la care se aplică fiecare tip de programă, principalele raţiuni pentru care se studiază, structura didactică adoptată ;

(2) *Competenţe generale* (dacă disciplina respectivă este prezentă în planurile de învăţământ pentru mai mult de un an de studiu). Competenţele generale au rolul de a orienta demersul didactic pe întreg parcursul disciplinei şi de a da seama de achiziţiile finale ale elevului în urma studierii disciplinei ;

(3) *Competenţe specifice şi conţinuturi* corespunzătoare fiecărui an de studiu. Competenţele specifice se formează pe durata unui an de studiu şi sunt deduse din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice le corespund anumite conţinuturi ;

(4) *Valori şi atitudini.* Întrucât nu toate rezultatele dorite ale instruirii pot fi definite în termeni de acţiuni sau comportamente observabile şi uşor evaluabile, s-a considerat necesară introducerea dimensiunii axiologice în predarea-învăţarea fiecărui obiect de studiu ;

(5) *Sugestii metodologice* (oferite ca sprijin pentru demersul didactic). Acestea se pot referi la :
   - desfăşurarea efectivă a procesului de predare-învăţare (cum să se desfăşoare predarea-învăţarea pentru ca elevul să poată dobândi competenţele, valorile şi atitudinile vizate de programă) ;
   - sugestii privind cele mai potrivite metode şi activităţi de învăţare ;
   - dotări materiale necesare pentru aplicarea programei ;
   - sugestii privind evaluarea continuă.

Introducerea noului Curriculum Naţional este însoţită şi de o serie de concepte noi, a căror explicitare credem că e necesară pentru ca actualul sau viitorul profesor de psihologie să nu privească deconcertat la varietatea denumirilor folosite pentru a desemna diferite categorii de obiective educaţionale şi să poată stabili corespondenţele necesare cu ceea ce el cunoaşte din literatura pedagogică.

Exigenţele capitolului de faţă ne obligă să precizăm înţelesurile conceptelor de *competenţe generale* şi *competenţe specifice* (regăsite în programă pentru clasele X-XII). *Competenţele* sunt ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare. Ele permit identificarea şi rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu. *Competenţele generale* se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate şi de complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului. *Competenţele specifice* se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar. Ele sunt

deduse din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă anumite unităţi de conţinut.

Programa de psihologie pentru clasa a X-a urmăreşte dobândirea de către elevi a următoarelor *competenţe generale* :

1. Utilizarea conceptelor specifice ştiinţelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaştere şi explicare a unor fapte, evenimente, procese din viaţa reală ;
2. Aplicarea conceptelor specifice ştiinţelor sociale în rezolvarea unor situaţii-problemă, precum şi în analiza posibilităţilor personale de dezvoltare ;
3. Cooperarea cu ceilalţi în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice în cadrul diferitelor grupuri ;
4. Manifestarea unui comportament social activ şi responsabil, adecvat unei lumi în schimbare ;
5. Participarea la luarea deciziilor şi la rezolvarea problemelor comunităţii.

La nivelul *competenţelor specifice*, programa de psihologie prevede :

1. Identificarea proceselor psihice şi caracterizarea rolului lor în evoluţia personalităţii ;
2. Identificarea legăturilor între procesele psihice ;
3. Analiza unor procese psihice pornind de la exemple concrete ;
4. Evaluarea caracteristicilor unor procese psihice, prin comparare şi prin utilizarea unor instrumente adecvate de măsurare ;
5. Relaţionarea eficientă/cooperarea cu ceilalţi în colectarea, interpretarea şi evaluarea informaţiilor referitoare la procese şi manifestări psihice ;
6. Utilizarea cunoştinţelor de psihologie în scopul adaptării conduitei proprii la situaţii concrete de viaţă ;
7. Caracterizarea principalelor dimensiuni ale personalităţii ;
8. Analiza profilului propriei personalităţi şi a personalităţii celorlalţi ;
9. Exemplificarea, prin cooperare cu ceilalţi, a unor trăsături ale personalităţii necesare reuşitei în activitate ;
10. Analiza posibilităţilor de dezvoltare personală din perspectiva cunoştinţelor de psihologie ;
11. Recunoaşterea diferenţelor individuale în construirea şi manifestarea personalităţii ;

12. Caracterizarea profilului unui participant responsabil şi eficient la luarea deciziilor în comunitate ;
13. Recunoaşterea unor tipuri de relaţii interpersonale, a unor comportamente şi atitudini sociale în situaţii date ;
14. Analiza unor tipuri de comportament psihosocial prin raportare la modele dezirabile ;
15. Rezolvarea, prin cooperare cu ceilalţi, a unor situaţii-problemă cu ajutorul cunoştinţelor de psihologie ;
16. Adecvarea conduitei psihosociale la diferite situaţii ;
17. Manifestarea unor comportamente prosociale necesare participării la rezolvarea problemelor comunităţii.

Competenţele generale şi specifice ar trebui să-i permită profesorului de psihologie să (re)gândească activitatea de predare-învăţare, astfel încât ea să fie centrată pe achiziţiile finale ale instruirii. Competenţele angajează achiziţiile anterioare ale elevului, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri ca urmare a formării competenţei creşte motivaţia pentru învăţare. Pe baza competenţelor generale şi specifice, profesorul de psihologie va proceda la elaborarea obiectivelor operaţionale ale fiecărei lecţii.

Formularea obiectivelor fiecărei lecţii are în vedere faptul că, pentru a trezi şi a menţine interesul elevilor pentru psihologie, este necesară o concretizare a expunerii, citarea de fapte şi experimente care să facă apel la experienţa de viaţă a elevilor. De asemenea, este necesară angajarea elevilor într-o activitate de autocunoaştere şi de intercunoaştere, precum şi de exersare a gândirii critice prin realizarea de autocaracterizări, caracterizări, evaluări moral-estetice etc. Nu este şi nu trebuie să fie neglijată nici gândirea creativă prin folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite şi prin utilizarea unor strategii proprii în rezolvarea de probleme.

Lecţiile de psihologie, dincolo de achiziţia unui ansamblu de cunoştinţe fundamentale, trebuie să-l ajute pe elev să-şi dezvolte o atitudine pozitivă faţă de sine şi de semeni şi să-şi construiască un set de valori individuale şi sociale care să-i orienteze comportamentul. Trebuie avute în vedere şi transferurile interdisciplinare pe care le solicită lecţia de psihologie (din literatură, istorie, filosofie, sociologie, etică), transferuri ce permit, pe de o parte, aprofundarea conceptelor de bază ale psihologiei, iar, pe de altă parte, oferă elevului o deschidere şi spre alte orizonturi de cunoaştere.

Multe dintre obiective urmăresc o „punere în situaţie" a celui care trebuie educat. Ce înseamnă „a pune în situaţie" ? Înainte de orice, înseamnă a ridica o

problemă, a pune o întrebare care intră în sfera de preocupări şi interese ale elevului, înseamnă a valorifica experienţa de viaţă şi a răspunde aspiraţiilor, preocupărilor, trăirilor şi idealurilor elevului. Punerea în situaţie a celui care este educat nu e deloc simplă, dar aici se va vedea arta profesorului de a cunoaşte şi a analiza oportunităţile oferite de fiecare temă pentru a introduce viaţa în mediul învăţării şi pentru a-l face pe elev *să progreseze în însuşirea conţinuturilor psihologice.*

Sunt câteva dintre motivele pentru care, în vederea atingerii obiectivelor fixate, profesorul va trebui să completeze suprauzitatele metode (expunerea, conversaţia, exerciţiul) cu altele care au mai mult succes în situaţii date de învăţare : simularea, studiul de caz, elaborarea de proiecte, lucrul în grup, exerciţiul creativ. Şi, nu în ultimul rând, elevii trebuie puşi în situaţia de a face evaluări şi autoevaluări ale unor situaţii psihologice, de a exersa o responsabilitate reală pe măsura maturităţii şi competenţei lor.

Dacă am insistat mai mult asupra formării elevilor prin psihologie, am făcut-o pentru a atrage atenţia asupra faptului că, dincolo de informaţie, psihologia permite dezvoltarea unor atitudini, a unor capacităţi şi competenţe care să-i asigure elevului o inserţie socială rapidă, precum şi o participare activă la viaţa unei societăţi deschise şi democratice. Nu ne rămâne decât să lansăm invitaţia profesorului de psihologie de a concepe, în această manieră, şi alte obiective care să-i permită să propună elevilor situaţii educative flexibile şi individualizate.

7. Aplicaţii

Oferim spre ilustrare obiectivele operaţionale ale câtorva teme de psihologie :

1) Memoria :

- să definească memoria ;
- să argumenteze importanţa memoriei ;
- să explice caracteristicile memoriei ;
- să analizeze caracterul activ al proceselor memoriei (întipărire, păstrare, reactualizare) ;
- să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale memoriei ;
- să explice cum îşi organizează propria activitate de memorare ;
- să-şi autoevalueze capacitatea de memorare în urma administrării unui test de memorie ;

• să aplice procedeele de optimizare a funcţionalităţii memoriei în organizarea propriei activităţi de memorare.

2) Motivaţia:

• să definească motivaţia şi conceptele derivate: trebuinţe, intenţii, impulsuri, valenţe, tendinţe;

• să precizeze, pe baza analizei unor exemple, rolul motivaţiei în activitatea umană;

• să facă distincţie, pe baza caracteristicilor lor, între diferite structuri motivaţionale;

• să analizeze înlănţuirea diferitelor categorii de trebuinţe din piramida lui Maslow;

• să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale motivaţiei;

• să explice relaţia motivaţie-performanţă;

• să definească „optimum-ul motivaţional";

• să realizeze caracterizarea suportului motivaţional personal implicat în activitatea de învăţare;

• să se autocaracterizeze din perspectiva nivelului de aspiraţie.

3) Afectivitatea:

• să definească procesele afective;

• să explice interacţiunea afectivităţii cu motivaţia şi cu procesele cognitive;

• să reproducă, prin mimică sau gestică, diferite expresii emoţionale;

• să caracterizeze diferite categorii de trăiri afective;

• să exemplifice fiecare tip de trăire afectivă;

• să recunoască, în fragmente literare, diferite trăiri afective;

• să analizeze, comparativ, teoriile asupra declanşării proceselor afective;

• să-şi caracterizeze comportamentul afectiv în diferite situaţii de viaţă;

• să explice rolul proceselor afective în activitatea umană şi în procesul cunoaşterii interpersonale.

4) Atenţia:

• să definească atenţia;

• să stabilească, pe baza unor exemple, rolul atenţiei în activitatea umană, în general, şi în activitatea de învăţare, în special;

• să identifice, în situaţii diferite de viaţă, formele atenţiei;

• să exemplifice factorii care determină apariţia atenţiei involuntare;

• să precizeze condiţiile care favorizează atenţia voluntară;

• să recunoască, în situaţii concrete, manifestări ale calităţilor atenţiei;

• să identifice modalităţile prin care pot fi educate calităţile atenţei;

• să realizeze autocaracterizări din perspectiva calităţilor atenţiei, pe baza rezultatelor obţinute la diferite teste de atenţie.

5) Temperamentul:

• să realizeze legătura între temperament şi tipul de activitate nervoasă superioară;

• să analizeze diferite clasificări ale temperamentelor (Galenus şi Hippocrate, Eysenck, Jung, Kretschmer);

• să precizeze locul temperamentului în sistemul de personalitate;

• să caracterizeze tipurile de temperament;

• să-şi determine propriul temperament;

• să identifice temperamentul unor colegi;

• să argumenteze importanţa, pentru activitatea educativă, a cunoaşterii temperamentului elevului de către profesor.

6) Caracterul:

• să evidenţieze specificul caracterului în calitate de latură relaţional--valorică a personalităţii;

• să explice raporturile caracterului cu temperamentul şi cu aptitudinile;

• să precizeze structura atitudinii caracteriale;

• să exemplifice diferite tipuri de atitudini;

• să realizeze un autoportret caracterial;

• să ilustreze diferite tipuri caracteriale cu ajutorul unor personaje din literatură, istorie etc.;

• să analizeze piramida atitudinilor caracteriale după Allport;

• să realizeze evaluări morale ale unor comportamente reale sau imaginare.

II. PROIECTAREA ACTIVITĂŢII DIDACTICE

1. Proiectare didactică / Design instrucţional

Proiectarea didactică este o activitate de anticipare a paşilor ce urmează a fi parcurşi pentru realizarea instrucţiei şi educaţiei. Analitic vorbind, ea se referă la ansamblul operaţiilor de anticipare a obiectivelor, conţinutului, metodelor şi mijloacelor de învăţare, a instrumentelor de evaluare şi a relaţiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unui mod specific de organizare a activităţii didactice (Vlăsceanu, 1988, p. 249).

În legătură cu proiectarea didactică, literatura pedagogică a acreditat şi sintagma *design instrucţional* („design al instruirii"), prin care se înţelege actul de anticipare, de prefigurare a demersului didactic în scopul de a asigura o desfăşurare eficientă a procesului de învăţământ. Importanţa design-ului instrucţional pentru optimizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare este susţinută şi argumentată în mod convingător de R. Gagné şi L. Briggs : „Învăţarea trebuie să fie planificată, şi nu întâmplătoare, astfel încât fiecare persoană să ajungă cât mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale, să trăiască o existenţă plenară şi să se integreze în mediul fizic şi social. Evident, aceasta nu înseamnă că planificarea instruirii va avea ca efect formarea unor indivizi cât mai asemănători. Dimpotrivă, se va obţine o mai mare diversitate. Instruirea planificată îşi propune să-l ajute pe fiecare individ să se dezvolte cât mai mult în propriile sale direcţii" (Gagné, Briggs, 1977, p. 12).

Designul instrucţional are, în concepţia autorilor amintiţi, următoarele caracteristici (Gagné, Briggs, 1977, pp. 12-13) :

(a) planificarea instruirii trebuie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult) ;

(b) design-ul instrucţional cuprinde faze care sunt atât de ordin imediat, cât şi de durată ; design-ul în sens imediat este ceea ce face profesorul elaborându-şi planul de lecţie, înainte de a realiza predarea ; aspectele de ordin mai îndepărtat ale design-ului instrucţional vizează un set de lecţii organizate pe „teme" şi care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori ;

(c) instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului; esenţial este să ne asigurăm că nimeni nu e dezavantajat din punct de vedere educativ, că fiecare are şanse egale de a-şi folosi talentele la cel mai înalt nivel;
(d) proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane, altfel spus, design-ul instrucţional trebuie să ţină cont de condiţiile învăţării, care trebuie stabilite în funcţie de efectele pe care dorim să le obţinem.

În spiritul aceleiaşi cerinţe de raţionalizare a activităţii didactice, Gilbert de Landsheere (1979, p. 266) precizează că design-ul instrucţional (el îl numeşte design pedagogic) constă în:
(a) a defini obiectivele, la unul sau mai multe niveluri;
(b) a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învăţarea în sensul dorit;
(c) a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor;
(d) a propune instrumente de control al predării-învăţării;
(e) a determina condiţiile prealabile ale unei activităţi de învăţare eficientă.

Analiza principiilor fundamentale ale design-ului instruirii ne conduce la concluzia că succesiunea de operaţii care ghidează comportamentul de proiectare şi realizare a activităţii didactice, respectiv succesiunea etapelor anticipate cu o anumită probabilitate de către profesor sugerează existenţa unei logici a proiectării activităţii didactice, deci a unei structuri raţionale şi coerente, care-i permite profesorului să organizeze şi să aplice cele proiectate.

Experienţa a demonstrat că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică, cu cât este mai temeinic şi mai minuţios pregătită. Nu trebuie să cădem însă în capcana fetişizării rolului acţiunilor anticipative, pentru că, oricât de bine ar fi făcută, proiectarea pedagogică nu asigură, prin ea însăşi, realizarea unei activităţi didactice eficiente. Transpunerea în practică a unui proiect depinde de măiestria, de „harul didactic" al profesorului. Proiectul rămâne un ghid de acţiune care îi oferă profesorului mijloace de adaptare subtilă la particularităţile fiecărei situaţii pedagogice în parte, precum şi modalităţile de individualizare a instruirii.

2. Etape ale proiectării activităţii didactice

Profesorul, indiferent de experienţa pe care o are la catedră, trebuie să-şi organizeze munca etapă cu etapă. În funcţie de orizontul de timp luat ca referinţă, distingem două tipuri de proiectare pedagogică (Vlăsceanu, 1988, pp. 250):
(1) *proiectarea globală*, care are drept referinţă o perioadă mai mare din timpul de instruire (ciclu şcolar sau an de studiu) şi se concretizează în elaborarea *planurilor de învăţământ* şi a *programelor şcolare*;
(2) *proiectarea eşalonată*, care are ca referinţă perioade mai mici de timp, de la anul şcolar până la timpul consacrat unei activităţi didactice şi se concretizează în:

(a) proiectarea activităţii anuale;
(b) proiectarea activităţii semestriale;
(c) proiectarea unei lecţii.

Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, elaborând următoarele instrumente de lucru:

(a) proiectul anual al predării disciplinei;
(b) proiectul semestrial (ceea ce numim în mod obişnuit planificarea calendaristică a materiei);
(c) proiectarea fiecărei lecţii.

Documentele pe care le va utiliza profesorul pentru proiectarea activităţii la disciplina pe care o predă sunt: planul de învăţământ, programa şcolară şi manualul.

Planul de învăţământ reprezintă un document oficial (elaborat de Ministerul Educaţiei Naţionale) care stabileşte ariile curriculare, obiectele de studiu şi succesiunea lor pe ani şcolari, precum şi resursele de timp necesare abordării acestora (numărul de ore alocat săptămânal şi anual pentru fiecare disciplină).

Programa şcolară este un document care detaliază conţinutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învăţământ. Structura programei şcolare la disciplina psihologie am prezentat-o deja în capitolul anterior.

Manualul şcolar este documentul care dezvoltă şi concretizează conţinutul programei prin prezentarea sistemului de cunoştinţe, precum şi a unui ansamblu de întrebări, exerciţii, probleme, demonstraţii care să-l ajute pe elev în asimilarea

cunoştinţelor. Manualul este un instrument de lucru pentru elevi, iar pe profesor îl orientează în conceperea demersului didactic al fiecărei activităţi de predare--învăţare.

Cum sunt folosite aceste documente de către profesor în vederea desfăşurării activităţii de proiectare ? Întrucât există diferenţe în ceea ce priveşte numărul de ore alocat săptămânal şi, respectiv, anual predării psihologiei în liceu (în funcţie de profil : real, uman, vocaţional), profesorul va începe prin consultarea planului de învăţământ, care-l va ajuta să-şi determine resursele de timp pe care le are la dispoziţie pentru parcurgerea conţinutului tematic. În acest fel, va stabili ritmuri diferite de parcurgere şi aprofundare a materiei în cazul claselor cu o oră pe săptămână, respectiv în cazul claselor cu două ore de psihologie pe săptămână.

Repartizarea materiei pe lecţii şi alte tipuri de activităţi se face de către profesor prin consultarea programei şcolare şi a manualului. Pentru profesor, programa şcolară este principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, mai ales că, în anumite circumstanţe, ea suplineşte lipsa unor manuale sau a unor teme prevăzute de programă şi care nu se regăsesc în manuale.

Noile programe de psihologie organizează conţinutul tematic al disciplinei pe două segmente : trunchi comun şi curriculum diferenţiat. Această marcare îi lasă profesorului o anumită autonomie în dimensionarea ofertei de învăţare. Selectarea temelor din curriculumul diferenţiat se va face în funcţie de numărul de ore pe care îl are la dispoziţie profesorul (conform alocării timpului prin planul de învăţământ), dar şi în funcţie de ritmul de învăţare al elevilor, de interesul manifestat de aceştia pentru anumite teme.

Prin urmare, primele operaţii importante de proiectare care îi revin profesorului la început de an şcolar sunt *proiectarea anuală* şi *proiectarea semestrială* a materiei. Fiecare cadru didactic îşi proiectează activitatea într-un mod propriu, plecând de la cerinţele programei şi luând în considerare elementele specifice ale situaţiei de instruire pe care le-am prezentat anterior. Pentru tinerii profesori, aflaţi în perioada de iniţiere didactică, credem însă că este util să oferim un model orientativ de proiectare anuală şi un model de proiectare semestrială a materiei la disciplina psihologie. El poate fi luat drept un ghid, întrucât, o dată înţelese operaţiile implicate în elaborarea unor astfel de proiecte, este mult mai uşor să concepi, dintr-o perspectivă sistemică şi holistă, ansamblul instrumentelor care pregătesc (anticipă) activitatea didactică ce se va desfăşura pe parcursul unui an şcolar.

Profesorul poate îmbunătăţi aceste instrumente de la un an la altul, dacă pe parcursul anului el şi-a notat dificultăţile întâmpinate de elevi în însuşirea unor noţiuni, respectiv noţiunile care ar trebui adăugate, reamintite, suprimate ori structurate anul următor, conţinuturile care au fost apreciate şi au trezit interesul elevilor. Exigenţele în ceea ce priveşte structura acestor proiecte pot să difere

uneori, esenţial rămâne însă faptul de a nu complica inutil instrumentele de lucru cu tot felul de rubricaţii care, evident, ar fi completate cu superficialitate. Trebuie să ne menţinem la aspectele strict necesare care pot fi anticipate, aspectele de detaliu urmând a fi proiectate la momentul oportun.

Proiectarea activităţii anuale este menită să ofere o perspectivă mai îndelungată asupra predării disciplinei. Este necesară, aşadar, o viziune de ansamblu asupra obiectului de studiu, plecând de la cunoaşterea (analiza) obiectivelor/competenţelor generale şi specifice, a conţinutului şi a standardelor de performanţă. Realizarea proiectului anual presupune :

(a) identificarea obiectivelor/competenţelor generale urmărite în predarea disciplinei ;
(b) analiza conţinutului şi delimitarea unităţilor mari de conţinut (teme), stabilirea succesiunii acestora în conformitate cu logica internă a disciplinei ;
(c) stabilirea ritmului de parcurgere a materiei prin precizarea numărului de ore pentru fiecare unitate de conţinut ;
(d) distribuţia timpului de instruire pe tipuri de activităţi : predare, recapitulare şi sistematizare, evaluare.

Proiectul poate îmbrăca forma unui plan cu următoarea structură :

Semestrul	Capitol/ Teme	Nr. ore	Repartizarea orelor pe tipuri de activităţi		
			predare-învăţare	recapitulare-sistematizare	evaluare

Proiectarea activităţii semestriale reprezintă o continuare a proiectării anuale şi constă în :

(a) precizarea obiectivelor/competenţelor specifice ale fiecărui capitol/temă şi corelarea fiecărui conţinut în parte cu obiectivele vizate ;
(b) repartizarea materiei pe lecţii şi alte tipuri de activităţi, prin alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conţinut ;
(c) stabilirea lecţiilor de recapitulare şi sistematizare, precum şi a lecţiilor de evaluare ;
(d) selectarea mijloacelor de învăţământ şi verificarea concordanţei dintre traseul educaţional propus de profesor şi oferta de resurse didactice de care poate dispune.

Planificările semestriale pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricaţie :

Nr. crt.	Capitol/ Temă	Competenţe specifice	Conţinuturi detaliate	Nr. de ore alocate	Săptămâna

Identificarea unor teme majore şi organizarea conţinuturilor în jurul acestora îi permite profesorului să aibă o imagine de ansamblu, mult mai articulată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Din acest motiv, în ultimii ani s-a trecut la proiectarea conţinuturilor unei discipline pe *unităţi de învăţare.* O unitate de învăţare poate să acopere una sau mai multe ore de curs şi se defineşte prin următoarele caracteristici :

- este coerentă din punctul de vedere al obiectivelor/competenţelor vizate ;
- este unitară din punct de vedere tematic ;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp ;
- se finalizează prin evaluare.

Unităţile de învăţare se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor. Proiectul unei unităţi de învăţare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricaţie :

Unitatea de învăţare ——————————

Nr. de ore alocate——————————

Săptămâna——————————

Nr.crt.	Conţinuturi (detalieri)	Competenţe specifice	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare

În cadrul acestui tabel, în secţiunea „Conţinuturi" se detaliază unitatea de învăţare, astfel încât să poată fi urmărite atât parcursul ei temporal, cât şi modalităţile de realizare sub aspectul activităţilor de învăţare, al resurselor şi al evaluării. Activităţile de învăţare propun modalităţi de organizare a activităţii în clasă, astfel încât să se realizeze competenţele vizate. Profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre activităţile sugerate de programa şcolară sau poate proiecta activităţi proprii (exemplele din programă au caracter orientativ). Resursele cuprind atât materialele suport (manuale, texte auxiliare, mijloace

audio-video), cât şi resurse de timp, organizarea clasei, spaţiul în care se desfăşoară ora de curs. Rubrica „Evaluare” va include probele de evaluare preconizate pentru a vedea măsura achiziţiilor elevilor.

3. Proiectarea lecţiei

3.1. Exigenţe ale proiectării lecţiei

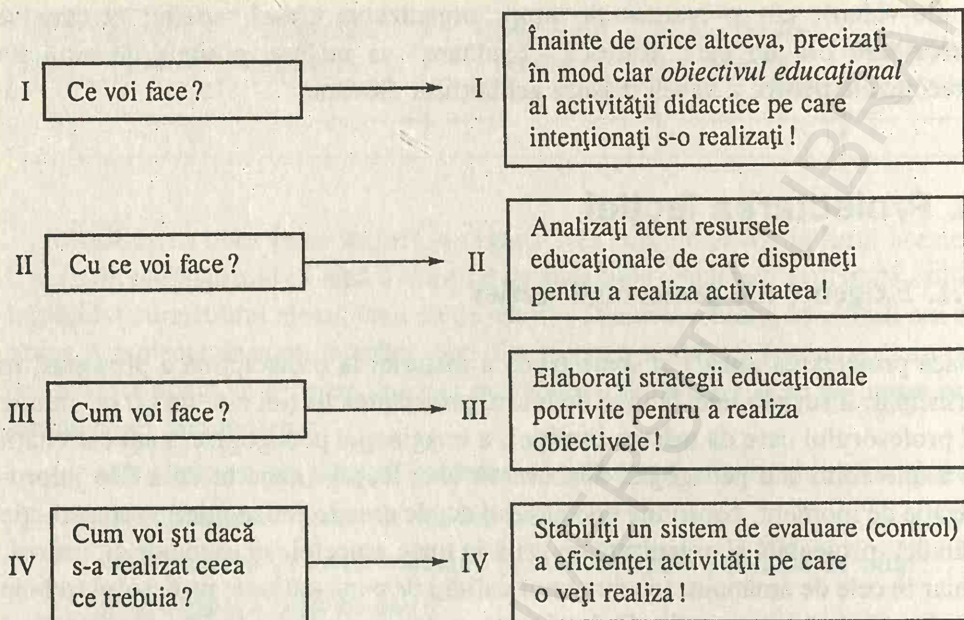
Dacă proiectarea anuală şi semestrială a materiei la o disciplină a presupus, în principal, însuşirea unei tehnici de lucru, proiectarea lecţiei este un act de creaţie al profesorului care dă măsura intuiţiei, a imaginaţiei pedagogice, a inventivităţii şi a talentului său pedagogic. Elaborarea unei lecţii, „departe de a fi o improvizaţie de moment, constituie un veritabil act de creaţie pedagogică, o construcţie gândită, proiectată şi organizată cu grijă în toate aspectele ei esenţiale şi, uneori, chiar în cele de amănunt. În afara unor calităţi de personalitate, profesorul trebuie să dovedească şi o profundă înţelegere a fenomenelor specifice instruirii şi educaţiei, fundamentată pe o temeinică pregătire didactico-metodică, pe o cultură pedagogică elevată” (Cerghit, 1983, p. 61).

Contrar unor opinii care susţin că o proiectare analitică a lecţiei echivalează cu o şablonizare a activităţii didactice şi cu o ignorare a elementelor neprevăzute care pot să apară pe parcursul desfăşurării efective a lecţiei, considerăm că adaptarea acţiunii profesorului la circumstanţele concrete din fiecare clasă se realizează cu mai multă uşurinţă atunci când sunt pregătite minuţios procesele şi operaţiile ce urmează a fi realizate.

Orice acţiune de proiectare şi realizare a unei lecţii reprezintă, de fapt, un set de decizii pe care profesorul le ia pentru a pune în corelaţie elementele prioritare ale activităţii sale şi a găsi varianta optimă în raport cu situaţia educaţională concretă. Schema de principiu a situaţiilor asupra cărora profesorul trebuie să delibereze şi să decidă ar putea fi constituită din răspunsurile la câteva întrebări esenţiale, răspunsuri care vor contura etapele proiectării didactice. Acestea sunt:

(a) Ce voi face?
(b) Cu ce voi face?
(c) Cum voi face?
(d) Cum voi şti?

I. Jinga şi I. Negreţ (1994, p. 79) ne oferă o sistematizare practică a etapelor şi operaţiilor proiectării, plecând de la aceste patru întrebări:



Profesorul se vede obligat să adopte o serie de decizii privind componentele-cheie ale lecţiei, toate luate înainte de a trece practic la realizarea ei. Redate într-o „logică a proiectării", deciziile profesorului se concretizează în următoarea succesiune de acţiuni, rezultate din corelarea etapelor anterior precizate (Cucoş, 1996, p. 125):

(a) analiza generală a lecţiei prin consultarea programei, a manualului sau a altor materiale bibliografice;
(b) determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
(c) selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;
(d) alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;
(e) selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
(f) stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
(g) alegerea metodelor şi a instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

După cum se poate constata din această schemă metodologică, proiectarea lecţiei este rodul unei abordări sistemice, care ţine seama de variabilele ce alcătuiesc ciclul complet al parcurgerii lecţiei. Proiectarea lecţiei se încheie cu elaborarea unui proiect de lecţie, asigurându-se interacţiunea optimă a tuturor componentelor sale, fără să se piardă din vedere ansamblul procesului de învăţământ.

Proiectul de lecţie se compune dintr-o *parte introductivă*, care fixează un număr de elemente comune oricărei lecţii, şi anume :

Data :
Clasa :
Obiectul :
Subiectul lecţiei :
Scopul (obiectivul fundamental) :
Tipul de lecţie :
Obiective operaţionale :
Metode şi procedee didactice :
Mijloace de învăţământ :
Material bibliografic :

Partea a doua a proiectului cuprinde desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei, în care se indică momentele (evenimentele) lecţiei, se prezintă detaliat secvenţele de conţinut, se descriu acţiunile întreprinse de profesor şi elevi, se precizează mai atent metodele, procedeele şi mijloacele care intră succesiv în scenă şi se stabilesc elementele de *feed-back* care intervin pe parcursul lecţiei. Această a doua parte a proiectului se poate prezenta sub forma unui tabel cu următoarele rubrici :

Secvenţele lecţiei	Obiective operaţionale	Conţinutul lecţiei	Strategii didactice	Evaluarea rezultatelor

Există mai multe scheme sau modele sub care se poate prezenta proiectul de lecţie. Unii profesori militează pentru proiecte analitice, tip scenariu, care scot în evidenţă o componentă a lecţiei şi care descriu, separat, activitatea profesorului şi a elevilor, în timp ce alţi profesori susţin variante mai simple, care vizează doar prelucrarea metodică a conţinutului şi, respectiv, sarcinile de învăţare repartizate elevilor. Indiferent de varianta folosită, important este ca demersul anticipativ

întreprins de profesor să se adecveze situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

În concluzie, pledăm pentru un proiect de lecţie bine structurat, chiar dacă desfăşurarea lecţiei va depinde de activitatea „spontană" a elevilor. Nu este o contradicţie. Dacă planul este bine structurat, atunci el cuprinde, în cea mai mare parte, problemele ridicate de elevi. În plus, este întotdeauna mai uşor să modifici un plan preexistent decât să construieşti unul în timpul lecţiei. Elaborarea unor lecţii bune presupune mulţi ani de activitate didactică. Progresul este posibil nu numai datorită spiritului critic şi dorinţei permanente de perfecţionare a profesorului, ci şi sprijinului elevilor cu care se lucrează şi, nu în ultimul rând, unei permanente autoevaluări. Această autoevaluare s-ar putea realiza şi prin adnotarea sau sinteza observaţiilor după ţinerea unei lecţii. Astfel, profesorul poate consemna, la sfârşitul lecţiei, dificultăţile întâmpinate de elevi în rezolvarea unor sarcini, interesul elevilor pentru problemele discutate, modul de utilizare a timpului de instruire etc. În anul următor, toate aceste observaţii vor servi ca suport pentru o mai bună organizare a demersului metodico-ştiinţific de pregătire a unei lecţii.

3.2. Tip de lecţie şi variantă de lecţie

În literatura pedagogică întâlnim o varietate de puncte de vedere cu privire la criteriile de analiză şi tipologizare a lecţiilor. Au fost luate în discuţie următoarele criterii :

(a) sarcina didactică fundamentală ;
(b) forma de activitate dominantă ;
(c) locul de desfăşurare ;
(d) conţinutul specific al lecţiei ;
(e) metoda dominantă.

Criteriul cel mai operant şi acceptat în literatura de specialitate de la noi este cel al *sarcinii didactice fundamentale*, în funcţie de care s-au stabilit mai multe tipuri de lecţie. Prin *tip de lecţie* se înţelege un anumit mod de construire şi înfăptuire a lecţiei, determinat de sarcina didactică fundamentală. Miron Ionescu preferă termenul (sintagma) *categorie de lecţie* celui de *tip de lecţie*, întrucât „categoriile de lecţie este bine să fie privite ca modele orientative, care pot fi modificate, şi nu ca tipare rigide, inflexibile în proiectarea şi desfăşurarea lecţiei" (Ionescu, 1998, p. 79). Se consideră, aşadar, că denumirea de „tip de lecţie" are

o conotaţie defavorabilă pe linia rigidităţii şi algoritmizării gândirii, căci ne duce cu gândul la o structură fixă, standardizată, care se cere a fi respectată întocmai.

Nu credem că schimbarea unei denumiri, adică trecerea de la denumirea de „tip de lecţie” la cea de „categorie de lecţie” este în măsură să rezolve problema (care, evident, nu stă în denominaţia ei), întrucât ceea ce contează este, de fapt, modul în care profesorul se raportează la tipul/categoria de lecţie, astfel încât ansamblul elementelor care intră în joc în desfăşurarea unei lecţii (obiective, conţinut, strategii de instruire, mijloace de învăţământ, nivel de pregătire a elevilor) să se subordoneze sarcinii didactice fundamentale.

Cum trebuie, aşadar, să interpretăm tipul de lecţie? Formula pe care ne-o propune I. Cerghit şi care permite profesorului folosirea tipului de lecţie ca pe un instrument de lucru flexibil şi nu ca pe o schemă-şablon este următoarea: tipul de lecţie „poate fi considerat drept «model» care are sarcina de a reduce un şir de lecţii asemănătoare, prin finalităţile lor, la o structură mai simplă, dar fundamentală, reprezentativă pentru întreaga categorie. Aceasta înseamnă că nu există o «lecţie-tip», o «lecţie-model» care să poată fi reprodusă mereu în acelaşi mod, ci numai situaţii asemănătoare care sugerează o structură asemănătoare, tipică pentru o categorie dată. [...] Tipologia filtrează similarităţile cât şi diferenţele dintre lecţii, îndemnând la construcţii care valorifică experienţe atestate deja, fără să impună vreo restricţie căutărilor noi, creaţiei şi originalităţii” (Cerghit, 1983, pp. 117-118). Faptul că profesorul poate să găsească o multitudine de modalităţi de combinare a factorilor variabili care intervin într-o lecţie astfel încât să obţină combinaţia optimă face ca în cadrul fiecărui tip de lecţie să întâlnim o multitudine de variante de lecţie.

Prin *variantă de lecţie* se înţelege modalitatea concretă de organizare a unei lecţii, modalitate determinată, pe de o parte, de tipul căruia îi aparţine, iar, pe de altă parte, de factorii variabili care intervin. Tipul de lecţie nu este deci o structură abstractă şi invariabilă; el se concretizează şi se realizează prin variantele sale.

Varianta de lecţie rezultă din adaptarea şi particularizarea tipului de lecţie în funcţie de factorii variabili care intervin, şi anume: conţinutul lecţiei, obiectivele operaţionale ale lecţiei, pregătirea anterioară a elevilor, strategiile didactice folosite, locul pe care îl ocupă lecţia în sistemul de lecţii, locul unde se desfăşoară lecţia, formele muncii cu elevii (frontal, pe grupe, individual), stilul de predare al profesorului.

După aceste determinări conceptuale la care am recurs, vom spune că există mai multe tipuri de lecţie, determinate de faptul că sarcinile didactice fundamentale pot fi diferite în anumite etape ale procesului de învăţământ, şi anume: comunicarea de noi cunoştinţe, formarea de priceperi şi deprinderi, recapitulare

şi sistematizare, verificare şi apreciere. Tipurile de lecţie corespunzătoare acestor sarcini didactice sunt :

(a) lecţia de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe ;
(b) lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor ;
(c) lecţia de recapitulare şi sistematizare ;
(d) lecţia de verificare şi apreciere (lecţia de evaluare).

În afara acestor tipuri de lecţie, practica educaţională a impus şi tipul de lecţie mixt (combinat), ca urmare a faptului că angajarea elevilor în activitatea de însuşire a unor noi cunoştinţe nu se poate realiza dacă profesorul nu se asigură asupra nivelului şi a gradului de stăpânire a cunoştinţelor anterioare de către elevi. Urmărirea a două (uneori chiar trei) sarcini didactice în cadrul aceleiaşi lecţii, respectiv verificarea şi aprecierea elevilor, precum şi însuşirea de noi cunoştinţe au condus la elaborarea şi teoretizarea *tipului lecţiei mixte (combinate)*.

Variantele pentru tipurile de lecţie amintite se stabilesc de către profesor în funcţie de criterii diferite : metoda dominantă, tipul de învăţare implicat în realizarea sarcinii urmărite, mijloacele de învăţământ folosite, formele muncii cu elevii etc.

Astfel, *variantele pentru lecţia de comunicare* (de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe) se diferenţiază în funcţie de modul în care profesorul concepe realizarea activităţii de predare-învăţare. Variantele pentru acest tip de lecţie pot fi :

(a) lecţii în care dominantă este organizarea predării şi învăţării prin descoperire ;
(b) lecţii bazate pe învăţarea prin receptare sau lecţii în care domină strategia explicativ-reproductivă ;
(c) lecţii bazate pe problematizare ;
(d) lecţii-seminar ;
(e) lecţii desfăşurate pe baza instruirii programate ;
(f) lecţii bazate pe explorarea experiementală a realităţii.

Lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor se particularizează în ansamblul tipologiei lecţiei prin faptul că activitatea independentă a elevilor are o pondere însemnată în economia lecţiei, iar variantele se concep în funcţie de tematica şi de formele în care se realizează activitatea independentă. Astfel, se pot organiza :

(a) lecţii pe bază de exerciţii aplicative ;
(b) lecţii pe bază de activităţi practice ;
(c) lecţii de muncă independentă pe baza lucrărilor de laborator ;
(d) lecţii pe bază de exerciţii de creaţie.

Variantele pentru *lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor* pot fi :

(a) lecţii bazate pe scheme recapitulative, exerciţii sau activităţi practice ;
(b) lecţii de sinteză la sfârşit de capitol ;
(c) lecţii de recapitulare cu ajutorul textului programat ;
(d) lecţii de recapitulare tip „proces", studiu de caz ;
(e) lecţii de recapitulare şi sistematizare pe bază de referat.

Lecţiile destinate *evaluării rezultatelor* şcolare se realizează la intervale de timp mai mari şi ele sunt pregătite, de regulă, prin lecţiile de recapitulare şi sistematizare. În funcţie de forma de verificare adoptată, variantele acestui tip de lecţie pot fi :

(a) lecţii de evaluare prin chestionare orală ;
(b) lecţii de evaluare prin lucrări practice ;
(c) lecţii de evaluare pe bază de teste docimologice ;
(d) lecţii de evaluare prin teme scrise ;
(e) lecţii destinate analizei lucrărilor scrise.

Dincolo de tipuri şi variante, în prezent, practica lecţiei trece printr-o perioadă de adaptare, de regândire, de orientare către o pedagogie a învăţării. O pedagogie a învăţării presupune punerea în aplicare a unor situaţii specifice care să permită elevilor să-şi administreze propriile cunoştinţe, să dobândească o anumită autonomie în organizarea muncii lor. Cu alte cuvinte, se impune promovarea unei alte concepţii asupra modului de proiectare şi realizare a lecţiei, concepţie bazată pe următoarele opţiuni :

(a) proiectarea lecţiei să se facă în funcţie de obiective ;
(b) plasarea învăţării în centrul demersului metodic al proiectării lecţiei (important este nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învăţat) ;
(c) orientarea învăţării spre formarea de deprinderi, capacităţi şi atitudini ;
(d) scăderea ponderii cunoştinţelor livreşti ;
(e) adaptarea conţinuturilor învăţării la realitatea cotidiană, precum şi la preocupările, interesele şi aptitudinile elevului ;
(f) programe mai puţin rigide şi, prin urmare, profesori mai autonomi ;
(g) evaluarea să fie mai mult formativă şi corectivă decât una care să sancţioneze munca elevilor ;
(h) promovarea unor noi raporturi profesor-elevi ; profesorul este mai mult un ghid decât un expert care-şi „revarsă" cunoştinţele.

3.3. Proiectarea secvenţelor (evenimentelor) lecţiei

Demersul instructiv-educativ parcurs în cadrul unei lecţii este înţeles ca o succesiune de schimbări în modul de lucru al profesorului şi elevilor, cu intenţia *producerii învăţării dorite* şi a stimulării dezvoltării personalităţii, adică a obţinerii unor schimbări interioare în planul cunoaşterii, trăirii şi acţiunii celor care învaţă. În aceste condiţii, realizarea sarcinii didactice fundamentale, ca şi a obiectivelor operaţionale ale fiecărei lecţii, au impus structuri diferite ale lecţiilor, constituite ca trasee didactice suple, flexibile, ce articulează într-un anumit mod un număr de *evenimente ale instruirii*.

În mod concret, „evenimentele includ un set de comunicări şi acţiuni care intervin în intervalul de timp rezervat lecţiei, cu scopul de a stimula şi a susţine realizarea optimă a procesului învăţării" (Cerghit, 1983, p. 112). Pornind de la ideea că precizarea evenimentelor instruirii într-un proiect de lecţie urmăreşte să-i faciliteze elevului progresul de la „unde este" la începutul unei activităţi până la însuşirea capacităţilor identificate drept obiective ale acesteia, R. Gagné determină următoarele evenimente ale instruirii (Gagné, Briggs, 1977, pp. 138-148) :

(1) Captarea atenţiei ;
(2) Informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit ;
(3) Stimularea reactualizării elementelor învăţate anterior ;
(4) Prezentarea materialului stimul ;
(5) Asigurarea „dirijării învăţării" ;
(6) Obţinerea performanţei ;
(7) Asigurarea *feed-back*-ului ;
(8) Evaluarea performanţei ;
(9) Intensificarea procesului de retenţie şi transfer.

Autorul precizează faptul că evenimentele instruirii nu au loc invariabil în ordinea strictă prezentată şi că aceasta este o ordine posibilă care nu este valabilă pentru orice lecţie. Evenimentele astfel formulate şi ierarhizate nu reprezintă ceva standardizat, ci este vorba mai degrabă de funcţii care trebuie realizate în procesul instruirii, funcţii care sunt adaptate la sarcina dominantă, la particularităţile activităţii, la specificul conţinutului disciplinei respective.

Credem că este necesar să urmărim modul în care se structurează activitatea unei lecţii în funcţie de aceste evenimente ale instruirii, precizând, pe de o parte, sarcinile de ordin general ale profesorului şi elevilor, iar, pe de altă parte, posibilităţile de realizare a acestora în cadrul lecţiilor de psihologie.

(1) Captarea atenţiei

Pentru a asigura reuşita unei lecţii, este absolut necesar să provocăm o *stare de atenţie* a întregii clase, indispensabilă receptării, înţelegerii şi producerii învăţării în toate formele ei. Modalităţile prin care profesorul poate realiza captarea atenţiei elevului sunt extrem de variate :

(a) apelul la motivaţia elevului, trezirea unor interese specifice cu ajutorul unor elemente de problematizare, al elementelor de noutate ;
(b) folosirea unor materiale ilustrative (imagini, scheme, fragmente din opere literare, filme, probe psihologice) ;
(c) variaţia stimulilor, alternanţa procedeelor etc.

Acest moment al lecţiei este foarte important. De modul în care profesorul va reuşi să-i atragă pe elevi, să-i facă curioşi în raport cu conţinuturile care urmează a fi predate depind, poate, toate celelalte secvenţe (evenimente) ale lecţiei. Un exemplu de captare a atenţiei elevilor în cazul în care urmează să se predea lecţia „Caracterul" este următorul :

> „Cred că toţi elevii au citit romanul lui Daniel Defoe, *Robinson Crusoe* (eventual, în câteva cuvinte, putem reaminti conţinutul romanului). Vă propun să citim un fragment din roman : «Pe insulă era atât de cald, încât nu aveam nevoie de haine, totuşi nu m-am deprins cu gândul de a umbla gol, cu toate că eram singur pe aceste meleaguri»" (cap. IX).

Le solicităm elevilor să reflecteze asupra acestui fragment şi să răspundă la următoarea întrebare : De ce credeţi că Robinson Crusoe continuă să rămână îmbrăcat, deşi este foarte cald şi se află singur pe insulă ? Răspunsurile aşteptate din partea elevilor pot fi de genul : din obişnuinţă, din bun simţ, din bună creştere, pentru a-şi menţine sentimentul demnităţii personale, din respect faţă de propria persoană, pentru a fi în armonie cu natura, pentru că nu dorea să uite comportamentele sociale, pentru că spera să se reîntoarcă în comunitatea oamenilor.

Prin aceste răspunsuri au fost puse deja în evidenţă o serie de trăsături ale lui Robinson Crusoe : bunul simţ, demnitatea, respectul faţă de natură. Din lectura romanului se pot constata şi alte trăsături ale lui Robinson Crusoe. Care sunt acestea ? Răspunsurile elevilor pot fi următoarele : curajul, perseverenţa, răbdarea, recunoştinţa, hărnicia, înţelepciunea. Toate aceste trăsături care definesc personalitatea lui Robinson Crusoe sunt de altă natură decât cele temperamentale (pe care elevii le-au studiat anterior), întrucât ele indică valorile după care se conduce individul, atitudinile pe care le adoptă în diferite situaţii şi ele constituie ceea ce se numeşte *caracter*.

Astfel de discuţii cu elevii au darul de a atrage atenţia asupra specificităţii unor teme. Literatura beletristică este extrem de bogată în ceea ce priveşte descrierea unor tipuri caracteriale, astfel încât profesorul poate găsi nenumărate alte puncte de plecare pentru predarea acestei lecţii sau a altora.

(2) Comunicarea obiectivelor lecţiei

Este necesar ca elevii să cunoască performanţele pe care urmează să le atingă în lecţia respectivă. Concepţiile moderne asupra instruirii pornesc de la ipoteza că elevii învaţă mai bine dacă ştiu de la început unde trebuie să ajungă. În felul acesta, profesorul nu mai este singurul posesor al ideii directoare sau al planului de ansamblu al lecţiei, iar elevul nu mai este pus în situaţia de a încerca să ghicească ce este în mintea profesorului.

Scopul de bază al comunicării obiectivelor lecţiei este acela de a răspunde elevului la întrebarea: Cum voi şti când am realizat învăţarea?. Cumunicarea obiectivelor lecţiei trebuie să se facă într-o formă accesibilă, clară, interesantă, convingătoare, astfel încât să joace un rol motivaţional, de mobilizare a eforturilor elevului în vederea realizării sarcinilor de învăţare.

O modalitate de informare a elevilor asupra obiectivelor urmărite în lecţia „Caracterul" o reprezintă formularea unor întrebări – problemă la care se vor căuta răspunsuri prin parcurgerea conţinutului noii lecţii:

(a) De ce au oamenii caractere diferite şi cum putem identifica trăsăturile caracteriale?

(b) Care sunt trăsăturile caracteriale care vă definesc şi care sunt acelea ce individualizează colegii preferaţi?

(c) Ce se înţelege prin expresia „om lipsit de caracter"?

(3) Reactualizarea elementelor învăţate anterior

Achiziţiile anterioare reprezintă premise pentru realizarea unei noi învăţări. Înainte de a trece la realizarea unei noi sarcini de învăţare, profesorul va trebui să acorde o atenţie deosebită reactualizării selective a datelor utile, semnificative, relevante, care să faciliteze înţelegerea noilor informaţii ce vor fi transmise în lecţia respectivă. Această reactualizare constituie o condiţie fundamentală pentru realizarea unei învăţări conştiente şi active. Vom avea grijă îndeosebi de „reactivarea aşa-numitelor *idei-ancoră* şi a deprinderilor intelectuale implicate în studierea noului material, indispensabile constituirii unor noi structuri cognitive, formării unor deprinderi de muncă intelectuală mai complexe, unor strategii cognitive" (Cerghit, 1983, pp. 133-134).

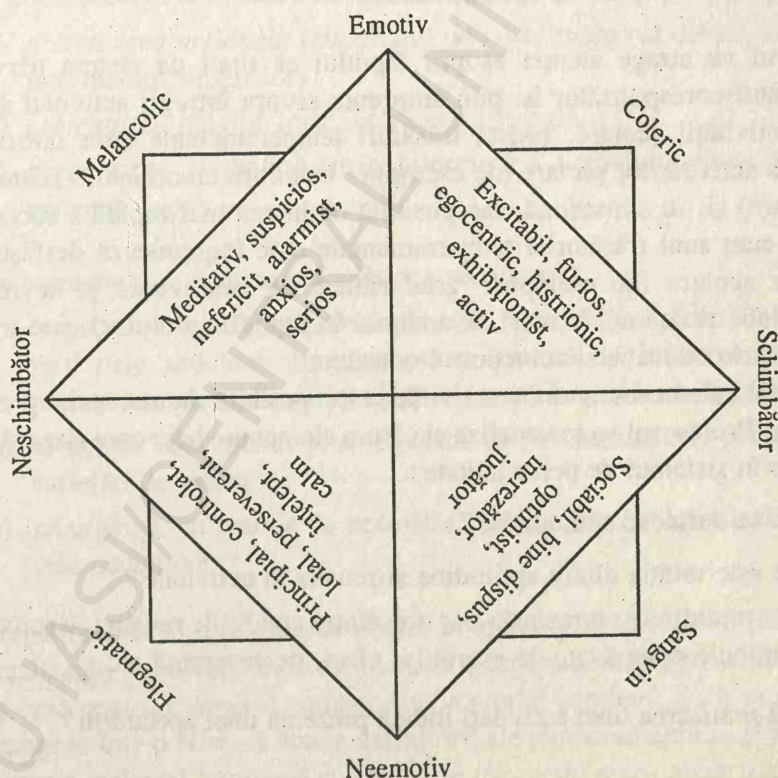
Se consideră că actualizarea continuă a „ancorelor" învăţării nu va fi altceva decât o verificare permanentă a întregii materii esenţiale parcurse, prin readucerea în memoria elevilor a conceptelor-cheie, ceea ce este mult mai productiv decât practica obişnuită de a verifica, în fiecare oră, toate amănuntele lecţiei precedente şi numai sporadic elementele de bază ale întregii materii parcurse.

În situaţia aleasă de noi pentru exemplificare, înţelegerea noii trăsături de personalitate (caracterul) se va realiza în condiţii mai bune dacă reactualizarea cunoştinţelor anterioare se va desfăşura astfel :

(a) Care sunt indicatorii comportamentali în baza cărora determinăm temperamentul unei persoane ?

(Răspuns : sociabilitatea, emotivitatea, activismul, cantitatea de energie cheltuită într-o activitate, reacţiile motorii etc.)

Profesorul va prezenta apoi o schemă reactualizată a clasificării temperamentale după Eysenck (1998, p. 118) :



(b) În baza portretelor făcute fiecărui tip de temperament, credeţi că putem stabili vreo legătură între tipul de temperament şi performanţa şcolară ?

Discuţia se va purta cu elevii asupra următoarelor aspecte:

(1) nu există temperamente bune sau rele;

(2) fiecare temperament are trăsături care trebuie compensate prin educaţie şi autocontrol conştient;

(3) temperamentul suportă influenţele dezvoltării celorlalte componente ale personalităţii (aptitudini, caracter);

(4) profesorii trebuie să cunoască temperamentele elevilor pentru că stilurile de predare îi influenţează diferit pe elevii introvertiţi şi pe cei extravertiţi. Iată ce constată Eysenck: „randamentul ei (al metodei de predare, n.n. D.S.) depinde de personalitatea elevului căruia îi este aplicată. Copilul extravertit stabil se va simţi în largul său când este pus în situaţia de a face descoperiri şi de a explora el însuşi, în timp ce copilul introvertit, mai ales dacă este şi anxios, va fi complet depăşit. Introvertitului anxios i se potriveşte cel mai bine metoda directă şi explicită" (Eysenck, 1998, p. 193)*.

Profesorul va atrage atenţia asupra faptului că tipul de sistem nervos şi temperamentul corespunzător îşi pun amprenta asupra întregii activităţi şi deci şi asupra activităţii şcolare. Există trăsături temperamentale care favorizează desfăşurarea activităţilor şcolare (de exemplu: echilibru emoţional, rezistenţă la efort, răbdare) şi, în consecinţă, fac posibilă obţinerea mai rapidă a succesului şcolar, aşa cum sunt trăsăturile temperamentale care îngreunează desfăşurarea activităţiilor şcolare (de exemplu: grad ridicat de emotivitate şi nevrotism, anxietate, slabă rezistenţă la efort, abandonul în faţa dificultăţilor) care trebuie compensate prin educaţie şi autocontrol conştient.

Realizarea cu succes a unei activităţi este posibilă numai prin prezenţa aptitudinilor. Profesorul va reactualiza şi câteva elemente-cheie care fixează rolul aptitudinilor în sistemul de personalitate:

(c) Cum se definesc aptitudinile?

(d) Care este relaţia dintre aptitudine şi reuşita în activitate?

(R: Aptitudinile reprezintă doar una dintre condiţiile reuşitei în activitate. Ele trebuie completate de exerciţiu, efort, perseverenţă etc.)

(e) Când realizarea unei activităţi indică prezenţa unei aptitudini?

---

* Prin *metodă directă şi explicită*, Eysenck înţelege parcurgerea următoarelor etape: expunerea principiului teoretic de către profesor, lucrul elevilor cu modelele respective urmate de re-expunerea principiului teoretic.

(R: Prezenţa unei aptitudini este evidenţiată de uşurinţa cu care sunt învăţate cunoştinţele şi deprinderile dintr-un domeniu, de originalitatea unor răspunsuri, de aplicarea reuşită a informaţiilor dobândite în domeniul respectiv, de multitudinea soluţiilor oferite la o problemă dată, de oboseala mai redusă ca efect al muncii depuse.)

(4) Prezentarea materialului stimul

Din perspectiva învăţării, conţinutul informaţional ce urmează să fie transmis îndeplineşte rolul de stimul. Această secvenţă/eveniment a lecţiei se referă la modalităţile de organizare şi transmitere a conţinutului informaţional. Prezentarea materialului stimul este diferită în funcţie de ceea ce se învaţă (concepte, reguli, lanţuri verbale, deprinderi motorii etc.), de performanţa aşteptată la sfârşitul actului de învăţare şi, nu în ultimul rând, de experienţa, vârsta şi nivelul dezvoltării psihice a elevilor.

Se poate recurge la următoarele modalităţi de prezentare a materialului stimul:

(a) *prezentarea acţională* (materialul nou este examinat direct, concret, prin intermediul simţurilor);

(b) *prezentarea iconică* (prin intermediul imaginii);

(c) *prezentarea simbolică* (prin intermediul limbajului şi al altor semne convenţionale).

De asemenea, R. Gagné şi L. Briggs recomandă:

(a) respectarea legităţilor psihologice ale învăţării, respectiv, folosirea învăţării prin asociere stimul-răspuns, însoţită de întărirea răspunsurilor corecte ale elevului atunci când se învaţă lanţuri verbale şi motorii;

(b) învăţarea conceptelor şi a regulilor să fie susţinută de prezentarea unei varietăţi de exemple;

(c) recurgerea, în funcţie de necesităţi, atât la strategiile inductive, cât şi la cele deductive.

Pregătirea pentru prezentarea noului conţinut (caracterul) s-a făcut deja prin reactualizarea cunoştinţelor referitoare la temperament şi aptitudini. Profesorul poate opta pentru o analiză comparativă a noului conţinut, dacă va avea grijă să consemneze într-o schemă notele definitorii ale temperamentului şi aptitudinilor.

Schema realizată împreună cu elevii, pe parcursul reactualizării cunoştinţelor, ar putea arăta în felul următor:

Temperament	Aptitudini	Caracter
• este latura dinamico--energetică a personalităţii ; • este expresia psihologică a tipului de sistem nervos, ceea ce înseamnă că temperamentul este predeterminat genetic ; • nu există temperamente bune sau rele ; fiecare temperament prezintă calităţi dar şi riscul unor însuşiri negative ; • trăsăturile de temperament nu sunt o fatalitate, ele sunt modificabile prin autoeducaţie şi autocontrol conştient ; • este neutru din punctul de vedere al conţinutului socio-moral ; nu este susceptibil de a fi apreciat d.p.d.v. moral, estetic, intelectual ; • particularităţile tipului de sistem nervos nu predetermină zestrea aptitudinală a individului, inteligenţa şi nici trăsăturile lui caracteriale ; în fiecare categorie temperamentală se întâlnesc debili mintali şi inteligenţe de vârf, subiecţi imorali şi oameni de mare forţă morală ; • temperamentul colorează într-un mod caracteristic conduita unui individ (de exemplu, într-un anumit fel este gelos un coleric şi altfel un sangvinic, un flegmatic ori un melancolic), dar nu predetermină nivelul ei valoric.	• reprezintă latura instrumental-operaţională a personalităţii ; ansamblul însuşirilor psihice şi fizice care asigură succesul într-o activitate ; • sunt un „aliaj" între ereditar şi dobândit (exerciţiu, efort, interes, mediu) ; • aptitudinile sunt atât premise, cât şi rezultate ale învăţării ; • se investesc în activitate şi se apreciază după rezultatele obţinute ; • prezenţa unei aptitudini ar putea fi indicată de : uşurinţa învăţării într-un domeniu, aplicarea reuşită a informaţiilor dobândite în domeniul respectiv, găsirea rapidă a unor soluţii la problemele puse, oboseală mai redusă ca efect al muncii depuse ; • aptitudinile explică diferenţele dintre oameni în privinţa posibilităţii însuşirii anumitor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi ; • una şi aceeaşi aptitudine poate constitui o premisă a reuşitei în activităţi diferite ; o aptitudine izolată nu poate să asigure singură succesul într-o activitate ; este importantă combinarea aptitudinilor ; • punerea în valoare a aptitudinilor şi obţinerea performanţelor în activitate sunt condiţionate de participarea altor componente ale personalităţii : motivele, interesele, scopurile, efortul voluntar, perseverenţa.	• reprezintă latura relaţional-valorică a personalităţii ; • constituie profilul psiho-moral al individului, exprimat prin valorile după care subiectul se călăuzeşte, prin atitudinile pe care subiectul le adoptă faţă de societate, faţă de ceilalţi oameni, faţă de sine ; • nu cuprinde comportamente aleatoare sau situaţionale, ci moduri constante, stabilizate de conduită, astfel încât, pe baza acestora, să putem prevedea, cu o anumită probabilitate, comportarea viitoare a unei persoane ; • caracterul se formează pe parcursul vieţii ca urmare a integrării omului într-un sistem de relaţii sociale, prin interiorizarea valorilor promovate de familie, grup de prieteni, de societate, prin însuşirea unor modalităţi de comportare ; • trăsăturile de caracter sunt întotdeauna supuse evaluării morale ; trăsăturile de caracter sunt pozitive sau negative, iar pentru felul cum se comportă, subiectul poartă o responsabilitate morală ; • în formarea caracterului, un rol important îl are şi temperamentul ; orice trăsătură de caracter are o coloratură neuroendocrină (de exemplu, un invidios coleric se va manifesta altfel decât un invidios flegmatic sau melancolic) ;

Temperament	Aptitudini	Caracter
		• caracterul este o instanţă de control şi valorificare a temperamentului (de exemplu, pot fi indivizi colerici din naştere, care, datorită educaţiei şi auto-educaţiei, devin flegmatici în comportament, adesea numai ei fiind conştienţi de adevărata lor „fire"); • trăsăturile caracteriale sunt şi un suport pentru propulsarea aptitudinilor.

Cea de-a treia rubrică, cea destinată caracterului, se va completa pe măsură ce se introduc şi se prezintă noile cunoştinţe.

Atât prezentarea notelor definitorii ale caracterului, cât şi a structurii caracterului vor fi însoţite de numeroase exemple care să-i angajeze pe elevi în discriminarea trăsăturilor caracteriale şi în evaluarea rolului caracterului în reglarea relaţiilor interpersonale. Scrierile literare sunt deosebit de generoase în a oferi tipuri caracteriale (atât tipuri vicioase, dezagreabile, cât şi tipul caracterului moral), ce pot fi analizate cu ajutorul elevilor.

De exemplu, pentru a ilustra tipul persoanei leneşe, indiferente, blazate, pasive, indolente putem folosi romanul lui I.A. Goncearov, *Oblomov*. Idealul de viaţă al personajului principal al romanului, Ilia Ilici Oblomov, este lenevia, somnolenţa, complacerea într-o viaţă tihnită şi dulce, lipsită de patosul şi frământările caracteristice acelor persoane care luptă pentru ceva:

> „Aproape nimic nu-l mai atrăgea afară de casă şi, pe zi ce trecea, prindea tot mai trainic rădăcini în locuinţa sa. Dintâi a început să găsească oarecum greu să stea toată ziua îmbrăcat; pe urmă să-i fie lene să meargă la masă la prieteni, în afară de cei foarte intimi, mai ales la burlaci, unde putea să-şi scoată cravata, să se descheie la jiletcă şi chiar să se «trântească pe pat» sau să doarmă un ceas, două. În curând au început să-l plictisească şi seratele: trebuia să se îmbrace în frac, să se radă în fiecare zi..." (I.A. Goncearov, *Oblomov*, Editura Rao, Bucureşti, 1995, p. 63).

Prin contrast, se poate prezenta tipul caracterului puternic, de luptător care nu precupeţeşte nici un efort pentru atingerea scopului propus, aşa cum ne-a fost înfăţişat în literatura română în romanul lui Sadoveanu, *Baltagul*. Vitoria Lipan,

dovedind o voinţă şi o dârzenie aproape nebănuite la o femeie, pleacă în căutarea soţului, trecând prin greutăţi incredibile, dar luând, de fiecare dată, viaţa de la capăt, cu o îndârjire tot mai sporită :

> „După ce trimit jalba, îmi isprăvesc toate câte am de isprăvit şi m-oi duce singură la Dorna. Am şi primit eu hotărâre în inima mea. N-am să mai am hodină cum n-are pârâul Tarcăului, pân'ce l-oi găsi pe Nechifor Lipan. [...] Mai am cinci vineri, şi pân-atunci vând ce am şi strâng banii care-mi trebuie ; mă spovedesc şi mă împărtăşesc. Dac-a intrat el pe celălalt tărâm, oi intra şi eu după dânsul" (M. Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Ion Creangă, Bucureşti, 1975, p. 69).

Deosebit de vii şi de convingătoare sunt tipurile şi portretele caracteriale realizate de un discipol al lui Aristotel, Teofrast, şi de moralistul francez La Bruyère. Ele sunt interesant de analizat cu elevii pentru a arăta cum anume trăsăturile dominante de caracter sunt stabile şi predictibile, sunt o adevărată forţă dinamică şi directivă, un adevărat mobil esenţial al conduitei. Cele treizeci de „caractere" ale lui Teofrast conţin descrieri ale unor cusururi omeneşti : ipocrizia, linguşirea,. flecăreala, ambiţia, avariţia, minciuna, laşitatea. Am prezentat deja, în prima parte a acestei cărţi, portretul zgârcitului. Profesorul îl poate alege pe acesta sau poate alege un alt portret pentru a arăta faptul că trăsătura dominantă, cardinală se impune în faptele de conduită şi îşi subordonează celelalte trăsături caracteriale, care devin secundare în raport cu aceasta.

Portretele realizate de La Bruyère, prin care denunţă moravurile secolului al XVII-lea, sunt concrete, adesea pitoreşti, sunt dinamice şi nu statice, combină descrierea cu dialogul, iar trăsătura finală constituie mai totdeauna o surpriză pentru cititor. Autorul păstrează pentru ultimul rând o revelaţie, o cheie a unei enigme. Spre deosebire de tipurile caracteriale realizate de Teofrast, care sunt tipuri ideale şi în care descrierea este abstractă, portretele moralistului francez nu neglijează nimic din ceea ce ar putea contribui la aprofundarea psihologiei unui personaj : gesturi, trăsături fizice, îmbrăcăminte, stil de viaţă etc. Iată, pentru exemplificare, portretele lui Giton (omul bogat) şi Phédon (omul sărac) :

> „*Giton* are tenul fraged, faţa durdulie şi obrajii bucălaţi, privirea fixă şi sigură, umerii laţi, pântecul sus, umbletul energic şi hotărât. Vorbeşte cu încredere, îl pune să mai spună o dată pe cel cu care stă de vorbă şi nu-i apreciază cine ştie cât spusele ; despătureşte o amplă batistă şi îşi suflă nasul cu mare larmă. Scuipă departe şi strănută puternic. Doarme şi peste zi, doarme şi noaptea ca un butuc. Stai de vorbă cu el, şi doar ce-l auzi sforăind. La masă şi la plimbare ocupă mai mult loc decât alţii ; când se plimbă cu

persoane egale în rang, el merge la mijloc. Se opreşte dânsul, te opreşti şi tu; porneşte dânsul la drum, poneşti şi tu: toţi se adaptează după el. Îi întrerupe şi-i muştruluieşte pe cei care vorbesc. Pe el nu-l întrerupe nimeni, şi toată lumea îl ascultă oricât ar avea el chef să vorbească. Toţi sunt de părere cu el şi cred veştile pe care le deapănă el. Dacă se aşază, îl vezi cum se afundă în fotoliu, cum stă picior peste picior, cum încruntă din sprâncene şi cum îşi trage pălăria pe ochi, ca să nu vadă pe nimeni, sau cum o ridică mai pe urmă şi îşi descoperă fruntea, din mândrie şi din cutezanţă. E hazliu, râde în hohote, e nerăbdător, înfumurat, iute la mânie, liber-cugetător, îi place să discute politică şi face pe misteriosul în legătură cu chestiunile la ordinea zilei. Crede că e înzestrat cu talent şi cu duh. E bogat.

Phédon are ochii duşi în găvanele capului, tenul aprins, corpul uscat şi faţa suptă; doarme puţin şi tresare de frică. E dus departe, e visător şi are, deşi e deştept, o mutră de tâmpit; uită să spună ce ştie sau să vorbească despre întâmplări care-i sunt cunoscute; iar dacă o face uneori, se descurcă prost. Crede că e o povară pe capul celor cu care stă de vorbă. E scurt şi searbăd când povesteşte şi nu se impune atenţiei celorlalţi. Nu spune vorbe de haz; surâde şi apreciază ce-i spun alţii. E de părerea lor. Aleargă, zboară ca să le facă mici servicii; e săritor, măgulitor, grăbit. Nu aduce vorba despre treburile lui, iar uneori e mincinos. E superstiţios, scrupulos, sfios. Umblă încetişor şi uşor; parcă i-ar fi teamă să calce pământul în picioare; merge cu ochii plecaţi şi nu îndrăzneşte să-i ridice la cei care trec pe lângă el. Nu face niciodată parte din rândul celor care înjghebează un cerc, ca să stea la taifas. Se aşază îndărătul celui care vorbeşte, ascultă pe furiş ce se spune, şi dacă se uită cineva la el, se retrage. Nu ia loc, nu ocupă spaţiu mare; umblă cu umerii strânşi, cu pălăria lăsată peste ochi, ca să nu fie văzut; se ghemuie şi se închide în paltonul lui. Nu există străzi, nici galerii atât de împânzite şi de ticsite de lume, prin care să nu găsească el cum să treacă fără efort, strecurându-se fără să fie zărit. Dacă-l rogi să ia loc, abia dacă se aşază pe marginea unui scaun. Când discută cu cineva, vorbeşte în şoaptă şi rosteşte prost cuvintele. Liber, totuşi, când e vorba de treburile obşteşti, îmbufnat din pricina vremurilor în care trăieşte, în prea mică măsură influenţat în favoarea miniştrilor şi a ministerului. Nu deschide gura decât ca să răspundă. Tuşeşte şi îşi şterge nasul sub pălărie; scuipă aproape pe el şi aşteaptă să rămână singur, ca să strănute, sau dacă i se întâmplă să strănute, e fără ştirea celor din jur. El nu costă pe nimeni nici bineţe, nici complimente. E sărac" (La Bruyère, *Caracterele*, I, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1968, pp. 314-317).

(5) Dirijarea învăţării

Include toate intervenţiile profesorului menite să-l orienteze şi să-l angajeze pe elev în realizarea sarcinii de învăţare, astfel încât aceasta să-l conducă la atingerea rezultatelor aşteptate. Dirijarea învăţării se va realiza diferit, în funcţie de capacitatea de învăţare a elevilor cu care se lucrează. Elevii mai dotaţi au nevoie de mult mai puţină dirijare decât elevii care prezintă unele dificultăţi de învăţare, rămâneri în urmă la învăţătură etc. Diferenţele individuale impun o dirijare diferenţiată a învăţării.

Modalităţile în care se realizează dirijarea învăţării sunt foarte diferite, însă cele mai frecvent folosite sunt comunicările orale exprimate sub forma solicitărilor adresate elevilor de a identifica, a denumi, a compara, a clasifica, a ierarhiza, a descrie, a demonstra, a explica, a enunţa etc. De asemenea, pot fi folosite şi instrucţiunile scrise de genul fişelor de lucru individuale ce cuprind întrebări, exerciţii de rezolvat etc.

Pentru a ne asigura că elevii au înţeles corect ce este caracterul şi că îl vor diferenţia de temperament, le vom distribui fişe de lucru cuprinzând fragmente din drama istorică *Răzvan şi Vidra* de B.P. Hasdeu. Elevii au sarcina să identifice trăsăturile temperamentale şi cele caracteriale ale personajelor, aşa cum rezultă din aceste fragmente şi să-şi argumenteze răspunsul:

„Răzvan:
- Taci, măi!
Că simţesc cum intră-n mine şaptezeci de năbădăi!...
N-atinge ţărâna mamei, că nu mai ştiu ce-o să fie!
Mi se-ntâmplă multe pozne, când sunt cuprins de mânie,
Eu nu-s ţigan... ţi-am mai spus-o! Nu mă mai tot zăpăci!...
Mai pe scurt, na, iată banii!... Pleacă dracului d-aici!"

(B.P. Hasdeu, *Răzvan şi Vidra*, Editura Albatros, 1979, p. 16)

„Răzvan:
Staţi, boieri! Vorba-i degeaba!
Nu m-eţi robi voi pe mine! Nu m-eţi robi! Mai degrabă,
Veţi pune-n lanţuri furtuna, cu tunete şi cu ploi,
Decât să-ajung eu vr-odată rob la unul dintre voi!...
Jupâne! Eu cer osânda. Spânzurătoarea m-aşteaptă.
Mi-am bătut joc de domnie: e cea mai grozavă faptă!...
Cineva poate să râză de sfinţi şi de Dumnezeu,
Dar de Vodă, nu... Ei bine! Dă-mi, jupâne, ştreangul meu!"

(*Ibid.*, pp. 45-46)

„Vidra:

Setea de-a merge-nainte... Iată ceea ce-ţi lipseşte,
Acea sete care frige şi-ngheaţă inima mea!
Dar trebui s-o aibi, Răzvane! Eu voiesc, şi-o voi avea...”

(*Ibid.*, p. 117)

„Vidra:

O! Dacă şi tu, Răzvane, ai simţi aşa de tare
Mândra patimă de-a creşte tot mai mare şi mai mare,
Precum Sbierea mii de galbeni din nimic a secerat,
Tu dintr-o căpitănie ai ajunge împărat!...”

(*Ibid.*, p. 123)

(6) Obţinerea performanţei

Este evenimentul în care elevul demonstrează că a ajuns la performanţa urmărită de profesor. În situaţia cu care noi am lucrat, putem solicita elevilor să caute ei înşişi fragmente care să ilustreze diferite trăsături caracteriale, de exemplu, din Filimon (*Ciocoii vechi şi noi*), Caragiale (*O scrisoare pierdută*), Molière (*Tartuffe*). De asemenea, le vom solicita să realizeze un portret caracterial al ambiţiosului (sau al omului modest), după modelul portretelor citite din Teofrast.

(7) Asigurarea feed-back*-ului*

Sondajele pe care le face profesorul pe parcursul lecţiei pentru a-şi da seama dacă au fost atinse obiectivele urmărite vor deveni profitabile pentru ambii subiecţi dacă vor lua forma unor *conexiuni inverse* operate după schema: solicitare – răspuns – confirmare (a ceea ce este corect) sau infirmare (a ceea ce este incorect) – corectare (ameliorare) (Cerghit, 1983, p. 142).

Aşadar, conexiunea inversă nu urmăreşte doar să înregistreze performanţa realizată de elev, ci are şi funcţia de întărire prin consemnarea corectitudinii rezultatelor (întărire pozitivă) sau prin corectarea rezultatelor (întărire negativă). Modalităţile prin care profesorul poate să constate rezultatele învăţării sunt variate; de la întrebări directe prin angajarea unei discuţii cu întreaga clasă, la administrarea unor probe scurte constând din exerciţii, scheme lacunare etc. ce vor fi rezolvate în scris, individual.

Feed-back-ul oferit de profesor elevului (cu rol de întărire a răspunsului) poate fi sub formă verbală (aprobare, dezaprobare), non-verbală (gest, privire aprobatoare sau de respingere) ori prin prezentarea la tablă a răspunsurilor corecte, pe baza cărora elevii pot să-şi realizeze autocorectarea.

Elementele de *feed-back* nu trebuie să lipsească din nici o lecţie, indiferent de tipul căruia îi aparţine, deoarece „privarea de *feed-back* reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi" (Muchielli, 1982, p. 37). Prin intermediul *feed-back*-ului putem depista erorile de învăţare la puţin timp după ce se produc, putem realiza corectarea lor imediată şi; astfel, vom preveni eventualele eşecuri şcolare.

(8) Evaluarea performanţei

Dacă prin conexiunea inversă se oferă posibilitatea consemnării rezultatelor, evaluarea presupune *măsurarea* cât mai riguroasă a acestor rezultate şi *aprecierea* lor prin note. Ea se face prin raportarea rezultatelor obţinute la obiectivele operaţionale stabilite în prealabil. Evaluarea îndeplineşte o importantă funcţie de control şi supraveghere a mersului lecţiei, indicându-i profesorului „cât de eficient organizează şi expune materia de studiu, cât de clar ştie să explice noţiunile, cât de bine comunică cu cei mai puţin sofisticaţi decât dânsul şi cât de eficiente sunt tehnicile sau materialele didactice pe care le utilizează" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 672).

De asemenea, pentru elevi, evaluarea ritmică a rezultatelor lor şcolare şi conştientizarea criteriilor după care au fost evaluaţi îi obişnuieşte cu o activitate de învăţare sistematică şi îi formează în vederea unei autoevaluări obiective. Alte aspecte legate de actul evaluării şi îndeosebi de evaluarea la disciplina psihologie se vor regăsi în capitolul următor, destinat evaluării.

(9) Intensificarea retenţiei şi a transferului

În cadrul oricărei lecţii, profesorul urmăreşte şi fixarea, consolidarea noilor cunoştinţe predate, utilizând pentru aceasta diferite procedee (repetarea elementelor esenţiale, exersarea diferenţiată a datelor mai dificile, efectuarea de exerciţii şi probleme, efectuarea de experienţe şi lucrări etc.). Aceste momente de fixare (asigurare a retenţiei) nu trebuie să fie acte izolate, ulterioare actului învăţării, ci trebuie să fie incluse în însuşi actul învăţării : „se consideră că elevii nu fixează şi nu reţin în suficientă măsură conţinutul predat, atâta vreme cât nu participă activ la elaborarea noilor cunoştinţe, când înregistrează relativ pasiv cele transmise, când nu-şi propun să memoreze materialul" (Cerghit, 1983, p. 152).

De modul în care se realizează exerciţiile de fixare în memorie depinde şi posibilitatea elevului de a realiza transferuri, de a extinde cunoştinţele la situaţii noi, uneori substanţial diferite de cele iniţiale în care s-a produs învăţarea. Profesorului îi revine, aşadar, obligaţia de a proiecta sarcini noi, cât mai variate, care să-l pună pe elev în situaţia de a aplica ceea ce a învăţat.

Chiar dacă prin exerciţiile realizate cu elevii în secvenţele anterioare s-a obţinut şi o fixare a cunoştinţelor, în finalul lecţiei va trebui să îi punem pe elevi în situaţia de a se judeca pe ei înşişi şi pe colegii lor din punctul de vedere al trăsăturilor caracteriale. Ca atare, le putem solicita să realizeze fiecare (în scris) un portret caracterial al colegului de bancă (apoi să-şi schimbe caietele şi să-şi citească fiecare portretul), iar pentru acasă vor avea ca sarcină efectuarea unui autoportret caracterial. Câteva dintre portretele făcute colegilor pot fi citite în faţa clasei pentru a ne asigura de corecta înţelegere a cunoştinţelor nou predate.

Prin exemplele oferite pentru desfăşurarea lecţiei „Caracterul" am depăşit, ca timp, cadrul unei singure ore. Intenţia noastră a fost însă aceea de a oferi profesorului cât mai multe sugestii de concepere a acestei lecţii, astfel încât ea să fie, în acelaşi timp, şi atractivă, şi eficientă, în sensul de a-i motiva pe elevi să se implice în activităţi care necesită efort, înţelegere, asimilare de valori şi de a realiza transferuri şi aplicaţii creative.

În plus, predarea implică producerea unor modificări calitative în conduita elevilor. Or, prin această lecţie (ca şi prin altele, de altfel) putem contribui la modelarea personalităţii elevilor, la reglarea relaţiilor interpersonale din colectivul de elevi. În condiţiile în care, prin planul de învăţământ, avem prevăzute două ore pe săptămână pentru disciplina psihologie, posibilitatea realizării acestor obiective se apropie de realitatea faptică.

De asemenea, precizăm faptul că o parte dintre aspectele teoretice ale lecţiei, care vor fi expuse şi explicate de către profesor, nu au mai fost prezentate, pentru a nu relua ceea ce se află deja în manual. Am insistat mai mult asupra demersurilor care contribuie la accesibilizarea informaţiilor, la coroborarea celor provenite din domenii diferite, la stabilirea legăturilor dintre psihologie şi viaţă, precum şi la autocunoaştere şi la cunoaşterea celuilalt.

*

* *

Aceste evenimente ale instruirii sunt valabile pentru toate tipurile de lecţie. Ele trebuie organizate într-o manieră flexibilă, acordând o atenţie deosebită obiectivelor lecţiei. Numărul, ponderea şi succesiunea acestor evenimente diferă de la o variantă de lecţie la alta, de la un tip de lecţie la altul, profesorul fiind acela care decide, pe baza unei analize prealabile, structura pe care o va adopta. Ordonarea evenimentelor este privită ca posibilitate de adaptare a lecţiei la cerinţele concrete ale învăţării, şi nu ca repetare forţată a unor structuri care agasează prin rigiditate. Important este ca succesiunea evenimentelor să includă toate acele acţiuni necesare pentru parcurgerea eficientă şi productivă a traseului învăţării.

4. Aplicaţii : proiecte de lecţie

Activitatea de materializare a unui traseu metodico-ştiinţific într-un proiect concret de lecţie dă măsura supleţei, originalităţii, capacităţii de creaţie şi de personalizare a unei lecţii de către profesor. Îndrăznim, totuşi, în această parte aplicativă, să avansăm câteva modele care sunt necesare pentru a avea o imagine asupra posibilelor demersuri ce pot conduce la realizarea optimă a procesului învăţării.

Am convenit asupra faptului că profesorul îşi gândeşte lecţia din perspectiva sarcinii didactice fundamentale, respectiv a tipului căruia îi aparţine şi că în cadrele fiecărui tip pot exista o multitudine de variante. Planificarea evenimentelor instruirii va fi adaptată naturii obiectivelor urmărite, dar şi logicii însuşirii unui concept şi organizării structurilor cognitive.

Noile orientări în didactica ştiinţelor impun cadrelor didactice antrenarea elevilor în situaţii concrete de instruire, legate de viaţa cotidiană şi care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse. Predarea şi învăţarea sunt două activităţi complementare şi coevolutive. Profesorul nu are numai el privilegiul „producţiei", el devine un „consilier", un mediator al însuşirii cunoştinţelor, ceea ce presupune o organizare, o progresie, o concepţie foarte clară şi coerentă asupra modalităţilor de instruire. Centrarea pe elev, pe folosirea la maximum a posibilităţilor de care el dispune ar trebui să constituie baza preocupării decizionale a fiecărui profesor.

Am optat pentru exemplificarea a două tipuri de lecţie, lecţia de comunicare de noi cunoştinţe şi lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor pentru motivul că aceste lecţii sunt cel mai frecvent utilizate în predarea-învăţarea psihologiei şi, în plus, ele permit o mai bună punere în relaţie a conceptelor-cheie ale psihologiei, precum şi o evidenţiere a demersurilor logice implicate în procesul asimilării conceptelor.

Lecţia de comunicare are drept caracteristică definitorie concentrarea activităţii didactice în direcţia dobândirii de către elevi a unor structuri cognitive şi a formării, pe această bază, a unor structuri operaţionale generale, precum şi a unor structuri axiologice. În cadrul acestui tip de lecţie, profesorul poate concepe şi realiza variante diferite de lecţii, în funcţie de strategia de predare adoptată şi de tipul de învăţare solicitat de realizarea obiectivelor lecţiei. Pentru însuşirea conţinutului noţional, profesorul poate propune elevilor diverse experienţe de învăţare : învăţare prin descoperire, pe baza unor strategii euristice, învăţare pe baza unor strategii algoritmice, pe baza unor strategii inductive sau pe baza unor

strategii deductive, învăţare prin utilizarea instruirii programate sau învăţare prin simpla receptare a explicaţiilor oferite de profesor.

În condiţiile în care nu există un model standard de proiectare a lecţiei, am optat pentru un model mai economicos, convinşi fiind că valoarea operaţională a proiectului rezultă, în primul rând, din specificarea, în desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei, a elementelor concrete de conţinut pentru atingerea obiectivelor lecţiei. De asemenea, se impune precizarea foarte clară a activităţilor de învăţare ale elevilor în clasă sau a muncii independente, pentru că o pedagogie a învăţării presupune punerea în aplicare a unor situaţii specifice care să permită elevilor să-şi administreze propriile cunoştinţe. Plasarea învăţării în centrul demersurilor de instruire face ca accentul să cadă nu pe ceea ce profesorul a predat, ci pe ceea ce elevul a învăţat.

*

* *

Proiect de lecţie

Subiectul : Memoria : definiţie, caracterizare, procesele memoriei

Obiectivul fundamental (obiectiv de referinţă) :

(a) dobândirea cunoştinţelor referitoare la memorie ;

(b) autoevaluarea capacităţii de memorare ;

(c) îmbunătăţirea strategiilor de învăţare prin cunoaşterea şi aplicarea unor procedee de sporire a eficienţei memorării ;

Obiective operaţionale. Elevul va fi capabil :

(a) să definească memoria ;

(b) să explice caracteristicile memoriei ;

(c) să argumenteze importanţa memoriei pentru viaţa omului ;

(d) să aprecieze productivitatea diferitelor forme ale memoriei pe baza exerciţiilor propuse ;

(e) să-şi autoevalueze capacitatea de memorare ;

(f) să explice cum îşi organizează propria activitate de memorare ;

(g) să distingă între procesele memoriei ;

(h) să analizeze caracterul activ al proceselor memoriei ;

Tipul lecţiei : lecţie de predare-învăţare ;

Metode şi procedee : conversaţia euristică, exerciţiul, exerciţiul de creativitate (*brainstorming*), explicaţia didactică, expunerea, problematizarea ;

Material didactic : fişe cu exerciţii de memorie ;

Material bibliografic : Alan Baddeley, *Memoria umană,* Teora, Bucureşti, 1998 ; Mielu Zlate, *Psihologia mecanismelor cognitive,* Polirom, Iaşi, 1999.

Desfăşurarea lecţiei

(1) Captarea atenţiei elevilor

Putem trezi interesul elevilor pentru lecţia care urmează propunându-le un scurt exerciţiu de creativitate (de tip *brainstorming*) în care ei sunt solicitaţi să-şi imagineze cum ar arăta viaţa omului fără memorie. Este important să respectăm principiile *brainstorming*-ului, şi anume :

(a) Nu criticaţi ideile altora !
(b) Daţi frâu liber imaginaţiei !
(c) Produceţi o cantitate cât mai mare de idei !
(d) Preluaţi ideile celorlalţi şi amplificaţi-le !

Alan Baddeley relatează, în volumul *Memoria umană*, un caz tragic de pierdere a memoriei (cazul unui muzician, Clive Wearing), pe care îl putem prezenta şi elevilor după ce am realizat exerciţiul de creativitate :

> „Clive Wearing constituie un exemplu deosebit de dramatic în ceea ce priveşte sechelele encefalitei. El a fost afectat într-o asemenea măsură, încât nu-şi mai poate aminti decât ceea ce s-a întâmplat cu câteva minute înainte, iar în consecinţă consideră că abia în momentul respectiv şi-a recăpătat conştienţa. El ţine un jurnal în care notează această obsesie : pagini întregi de note în care se menţionează data, ora şi faptul că abia a redevenit conştient. [...] Ori de câte ori apare soţia sa, Clive o întâmpină cu bucuria celui care nu a văzut persoana iubită timp de mai multe luni, astfel încât ea nu trebuie decât să părăsească încăperea timp de două, trei minute şi să se reîntoarcă, pentru ca bucuria să se repete ; este un proces întotdeauna plin de emoţie, care se exprimă întotdeauna în acelaşi mod. Clive trăieşte într-un prezent permanent, fiind incapabil să înregistreze schimbările sau să folosească trecutul pentru anticiparea viitorului, o situaţie pe care el a descris-o odată ca fiind «iadul pe pământ. Este ca şi când ai fi mort în tot acest timp nenorocit». [...] Nu se poate bucura de cărţi deoarece nu le poate urmări intriga, nu manifestă nici un interes pentru problemele curente, acestea fiind pentru el lipsite de sens, întrucât nu îşi poate aminti contextul. Dacă iese din casă se pierde imediat.

Muzicianul este un adevărat prizonier într-o mică insulă a conştientului înconjurată de marea amneziei" (Alan Baddeley, *loc. cit.*, pp. 8-9).

(2) Comunicarea subiectului şi a obiectivelor lecţiei

Vom studia astăzi un nou proces psihic, *Memoria*, care are un rol foarte important în marile comportamente ale vieţii omului : cunoaştere şi învăţare, înţelegere şi rezolvare de probleme, inteligenţă şi creativitate. Prin însuşirea cunoştinţelor referitoare la procesele şi formele memoriei, la factorii şi legile memoriei, veţi putea să vă autoevaluaţi activitatea de memorare şi să vă organizaţi studiul individual ţinând cont de condiţiile unei memorări eficiente.

(3) Prezentarea materialului stimul şi dirijarea învăţării

Planul temei se prezintă elevilor de la început (şi se notează pe tablă) pentru a avea o orientare asupra problemelor care vor fi urmărite pe parcursul lecţiei şi pentru a avea o privire de ansamblu asupra temei :

(a) Definiţia şi caracteristicile memoriei
(b) Procesele memoriei
(c) Formele memoriei
(d) Factorii, legile şi optimizarea memoriei
(e) Calităţile memoriei
(f) Uitarea

În această oră se vor discuta doar primele două probleme din planul lecţiei :

(a) Definiţia : Memoria este procesul psihic de întipărire, stocare şi reactualizare a informaţiilor.

(b) Caracteristici :
- activă ;
- selectivă ;
- situaţională ;
- relativ fidelă ;
- mijlocită ;
- inteligibilă.

După ce am explicat elevilor toate aceste caracteristici, vom face două scurte exerciţii de memorie, pentru o mai bună înţelegere a caracteristicilor memoriei :

(A) Le cerem elevilor să-şi reamintească tot ceea ce au făcut în dimineaţa respectivă, din momentul în care s-au trezit şi până au ajuns la şcoală.

Apoi, doi-trei elevi vor relata cât mai detaliat ce au făcut, cu cine s-au întâlnit etc., iar noi vom analiza relatările lor împreună cu elevii din perspectiva caracteristicilor anterior prezentate.

(B) Cel de-al doilea exerciţiu are menirea de a demonstra caracterul inteligibil al memoriei şi rolul pe care îl are semnificaţia în memorarea unui material. Le dictăm elevilor, rar, următoarea listă de cuvinte, pe care ei au sarcina să o memoreze:

– elefanţi	– călcau
– speriaţi	– mici
– flăcări	– apărare
– iepuraşi	– picioare
– cenuşii	– lipsiţi
– violente	– mari

Cerem elevilor să noteze pe caiet cuvintele pe care le-au reţinut şi verificăm numărul cuvintelor corect reţinute. Le dictăm apoi elevilor o propoziţie alcătuită cu ajutorul cuvintelor din lista anterioară şi le cerem să o reproducă, notând-o pe caiet:

„Elefanţii mari, cenuşii, speriaţi de flăcările violente, călcau în picioare iepuraşii mici, lipsiţi de apărare".

Vom compara rezultatele şi vom sublinia faptul că, deşi cuvintele din lista prezentată au fiecare un sens foarte clar, lista ca atare este lipsită de sens, pe când în cea de-a doua situaţie, alcătuirea unei propoziţii ce stabileşte relaţii strânse între cuvinte a uşurat foarte mult actul memoriei.

(c) Procesele memoriei:

(A) *Memorarea* (termeni sinonimi folosiţi pentru a desemna acest proces: encodare, întipărire, engramare) este procesul de formare a legăturilor nervoase temporare la nivelul scoarţei cerebrale şi de întărire (întipărire) a acestora. După prezenţa sau absenţa scopului (intenţiei) de a memora, deosebim:

(1) memorarea involuntară;

(2) memorarea voluntară;

Memorarea involuntară – întipărirea informaţiei se realizează neintenţionat, fără stabilirea unui scop mnezic prealabil. Eficienţa memoriei involuntare este influenţată de:

- implicarea activă a subiectului în prelucrarea materialului;
- semnificaţia materialului luată în raport cu experienţa anterioară a subiectului.

Memorarea voluntară – este caracterizată prin prezenţa scopului de a memora, fapt care determină mobilizarea resurselor energetice, motivaţionale, operaţional-instrumentale ale subiectului pentru realizarea procesului memoriei.

Condiţii ale memorării voluntare:
- stabilirea conştientă a scopului;
- depunerea unui efort voluntar;
- utilizarea unor procedee speciale pentru a facilita memorarea (repetarea, stabilirea planului, ordonarea, clasificarea etc.).

În funcţie de prezenţa sau absenţa înţelegerii materialului, deosebim:

(1) *memorarea mecanică* – se bazează pe asociaţiile de contiguitate în timp şi spaţiu sau pe succesiunea elementelor din fluxul informaţional; duce la o învăţare formală, efectele ei fiind de suprafaţă, fără durabilitate în timp.

(2) *memorarea logică* – presupune înţelegerea sensului celor memorate şi se bazează pe asociaţii de tip cauzal, logic, raţional; asigură o învăţare autentică, utilizabilă în practică; este eficientă în toate situaţiile; are o productivitate crescută.

Pentru a evidenţia importanţa şi eficienţa acestor forme ale memoriei, propunem elevilor următorul exerciţiu:

Clasa este împărţită în două subgrupuri şi apoi se distribuie fiecărui elev o fişă pe care se află liste de cuvinte şi pe fiecare fişă este precizată sarcina de lucru. Pe unele fişe se cere elevilor să grupeze noţiunile în clase (categorii), iar pe alte fişe se cere elevilor să memoreze cuvintele. După un minut, elevii vor întoarce fişa (sau o pun în caiet), iar pe o altă foaie vor reproduce cuvintele din listă. Vom compara apoi rezultatele.

Fişa 1

Citiţi cu atenţie următoarea listă de cuvinte şi grupaţi-le în categorii:

colonel	rom	violetă
cabană	cupru	bronz
trandafir	narcisă	burghiu
colibă	hotel	bere
zinc	căpitan	bujor
votcă	aluminiu	fierăstrău
cort	vin	cui
daltă	caporal	sergent

Fişa 2

Citiţi cu atenţie următoarea listă de cuvinte, încercînd să le memoraţi (pe această fişă se vor înscrie aceleaşi cuvinte aflate şi pe fişa 1).

Într-un caz s-a solicitat un efort de gândire, fără a se menţiona memorarea, iar în celălalt caz s-au cerut fixarea, memorarea, dar nu şi aprofundarea înţelesurilor. Vom sublinia faptul că, cu cât *activismul intelectual şi profunzimea înţelegerii sunt mai mari, cu atât mai productivă va fi memorarea.*

(B) Păstrarea informaţiilor (termeni sinonimi : stocare, conservare) – presupune reţinerea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat a celor memorate. Păstrarea depinde de :
– condiţiile în care a avut loc memorarea ;
– particularităţile materialului de memorat ;
(asupra acestor aspecte se va insista în cea de-a doua oră destinată analizei factorilor, legilor şi optimizării memorării).

(C) Reactualizarea informaţiilor (termeni sinonimi : reactivare, recuperare) – este procesul memoriei care constă în scoaterea la iveală a conţinuturilor memorate şi stocate, în vederea utilizării lor. Reactualizarea se realizează prin :
– recunoaştere (este mai simplă, se bazează pe percepţie) ;
– reproducere (este o formă mai complexă).

Exemplu : Când un elev răspunde la lecţie uitându-se pe carte sau pe caiet, el reactualizează informaţiile pe baza recunoaşterii ; când răspunde în lipsa cărţii sau a caietului, făcând apel la cele învăţate anterior, el reactualizează pe bază reproductivă.
Atât recunoaşterea, cât şi reproducerea dispun de grade diferite de precizie, în funcţie de sistemul de memorare utilizat. Recunoaşterea este mult mai uşoară decât reproducerea. Pentru a evidenţia acest lucru, propunem elevilor următorul exerciţiu :

Recunoaşteţi din ce poezie fac parte versurile :

„Voi sunteţi urmaşii Romei ? Nişte răi şi nişte fameni !
I-e ruşine omenirii să vă zică vouă oameni ! ” (Eminescu).

Presupunând că recunoaşterea s-a făcut destul de uşor, vom cere apoi elevilor să reproducă întreaga strofă din care fac parte aceste versuri. Se compară apoi cele două forme de reactualizare şi se explică diferenţele.

(4) Obţinerea performanţei

Vom solicita elevilor să răspundă pe scurt la următoarele întrebări :

(a) Identificaţi ce caracteristică a memoriei se regăseşte în următoarele situaţii (argumentaţi răspunsul) :
- pentru a ţine minte câte zile ale săptămânii, câte săptămâni ale lunii şi câte luni ale anului au trecut, oamenii şi-au făcut crestături pe anumite obiecte (caracterul mijlocit) ;
- în pauză s-a iscat un conflict între doi elevi din clasa a X-a ; diriginta clasei solicită atât elevilor implicaţi în conflict, cât şi martorilor să relateze în mod obiectiv ceea ce s-a întâmplat ; ea constată însă cu surprindere că versiunile prezentate sunt foarte diferite (caracterul selectiv al memoriei ; în cazul de faţă, ea a fost determinată de implicarea emoţională a elevilor, de atitudinea lor faţă de evenimentul care a avut loc) ;

(b) De ce se spune că învăţarea „pe de rost" sau „tocirea" nu este productivă şi că ea trebuie descurajată ?

(c) De ce majoritatea elevilor şi studenţilor preferă testele de alegere multiplă decât testele de compoziţie ?

(5) Asigurarea feed-back*-ului*

Răspunsurile elevilor la aceste întrebări vor indica gradul de înţelegere a noilor cunoştinţe. În cazul în care vom constata anumite dificultăţi, erori sau lacune, vom reveni cu explicaţii suplimentare asupra problemelor respective din lecţie.

(6) Asigurarea retenţiei şi transferului

În încercarea de a surprinde cât mai bine specificul memoriei, psihologii au recurs nu numai la definiţii, explicaţii, modele, ci şi la metafore. Astfel, memoria a fost comparată cu o *tablă de ceară* (Platon), cu un *teatru* în care intră şi ies actori (G. Camillo), cu o *carte* (A. Binet), cu un *ordinator* (Baddeley) sau cu o *bibliotecă* (Baddeley, Zlate).

Sarcină : Explicaţi această metaforă a *bibliotecii*.

*

* *

Lecţia de recapitulare şi sistematizare are drept obiectiv fundamental stabilirea de noi corelaţii între cunoştinţe prin elaborarea unor generalizări mai largi, prin relevarea unor structuri logice între cunoştinţe şi constituirea unei viziuni de ansamblu asupra materiei ca un tot.

Recapitularea nu va fi redusă la reluarea identică a cunoştinţelor, la simpla reproducere a celor învăţate anterior, deşi se va avea în vedere precizarea continuă

a conceptelor psihologice, deoarece se ştie că dacă aceste concepte apar în contexte diferite, ele îşi precizează mai bine sensurile. Lecţia de recapitulare vizează aproape exclusiv obiective de ordin formativ, căci în astfel de lecţii, mai mult decât în altele, elevii sunt puşi în situaţia să facă generalizări, să-şi argumenteze un punct de vedere şi să accepte diversitatea unor puncte de vedere referitoare la aceeaşi problemă, să găsească noi aplicaţii ale cunoştinţelor însuşite, să-şi dezvolte deprinderile de muncă independentă, să lucreze în grupuri mici şi să prezinte rezultatele muncii în grup, să-şi prezinte o lucrare redactată anterior.

Pentru ca lecţiile de recapitulare să-şi atingă scopul, este necesar ca ele să fie pregătite foarte bine atât de profesor, cât şi de elevi. Profesorul va trebui să-şi definească obiectivele lecţiei (din perspectiva obiectivelor terminale ale capitolelor), să stabilească modalitatea în care va avea loc recapitularea, să fixeze conţinuturile esenţiale care vor fi recapitulate, să stabilească sarcinile de lucru pentru elevi şi să-şi elaboreze instrumentele de măsură a nivelului de atingere a obiectivelor. În cazul în care profesorul optează pentru o recapitulare pe baza unui plan, este necesar ca planul să fie prezentat elevilor într-o oră anterioară, pentru a-i orienta în pregătire.

Am ales pentru exemplificarea lecţiei de recapitulare tema *Procesele psihice senzoriale*. Chiar dacă predarea fiecărui proces senzorial s-a făcut într-o manieră comparativă, în această lecţie elevii au posibilitatea să sesizeze, dintr-o perspectivă holistă şi integratoare, aspectele (relaţiile) de similitudine şi de diferenţiere dintre aceste procese psihice şi să constate, o dată în plus, evoluţia sistemului cognitiv al individului. De asemenea, este necesar să mai facem câteva precizări. Elevii au primit, într-o oră anterioară, structura planului de recapitulare, pe care au avut sarcina să îl detalieze. Profesorul va pregăti pentru ora de recapitulare un număr de exemple şi exerciţii aplicative (altele decât cele pe care le-a folosit atunci când a predat fiecare proces senzorial în parte), care vor permite o mai bună fixare a conceptelor prin recunoaşterea lor în cazuri particulare.

Proiect de lecţie

Subiectul: Procesele psihice senzoriale

Obiective fundamentale:

(a) sistematizarea cunoştinţelor referitoare la procesele senzoriale;

(b) însuşirea şi utilizarea corectă a limbajului psihologic.

Obiective operaţionale. Elevul va fi capabil:

(a) să utilizeze corect conceptele de bază ale cunoaşterii senzoriale;

(b) să stabilească corelaţii între procesele senzoriale;

(c) să identifice, în contexte diferite, aplicaţii ale legilor sensibilităţii şi ale legilor percepţiei ;
(d) să explice rolul proceselor senzoriale în actul cunoaşterii umane ;
(e) să argumenteze superioritatea şi complexitatea reprezentării în raport cu senzaţiile şi percepţiile ;
(f) să aprecieze importanţa cunoştinţelor de psihologie pentru organizarea activităţii umane.

Tipul lecţiei : lecţie de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor.

Metode şi procedee : conversaţia examinatoare, conversaţia euristică, exerciţiul, problematizarea, explicaţia.

Material didactic : fişe cu diferite exerciţii, imagini cu iluzii perceptive.

Material bibliografic : A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Polirom, Iaşi, 1996 ; Mielu Zlate, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Polirom, Iaşi, 1999.

Desfăşurarea lecţiei

(1) Captarea atenţiei

Putem propune elevilor să începem lecţia cu o scurtă analiză a celebrei formule a lui John Locke : „nimic nu există în intelect care să nu fi fost mai întâi în simţuri". Vom putea reveni, în finalul lecţiei, cu alte observaţii şi completări care să evidenţieze rolul mecanismelor psihice de prelucrare primară a informaţiilor.

(2) Recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor

Profesorul va conduce activitatea de recapitulare în baza planului propus şi dezvoltat de elevi, urmărind atât însuşirea temeinică a noţiunilor de bază ale cunoaşterii senzoriale, cât şi formarea capacităţii elevilor de a opera cu informaţiile respective. Din acest motiv, solicitările adresate elevilor trebuie să fie foarte variate : de la a reproduce o definiţie, la efectuarea unor exerciţii care presupun prelucrarea informaţiilor ori de creare a unor situaţii care se constituie în aplicaţii ale cunoştinţelor teoretice.

Pentru tema *Procese psihice senzoriale,* propunem atât un plan de recapitulare care prezintă, comparativ, caracteristicile senzaţiilor, percepţiilor şi reprezentărilor, cât şi un număr de exerciţii aplicative şi sarcini de lucru pentru elevi. Modalitatea concretă de derulare a orei şi de îmbinare a cunoştinţelor teoretice cu cele de ordin practic-aplicativ va fi stabilită de fiecare profesor în funcţie de particularităţile clasei de elevi.

Senzaţii	Percepţii	Reprezentări
(1) Definiţie: Procese psihice elementare prin care se semnalizează, separat, în forma imaginilor simple şi primare, însuşirile concrete ale obiectelor şi fenomenelor, în condiţiile acţiunii directe a stimulilor asupra analizatorilor;	Procese senzoriale complexe şi, totodată, imagini primare, conţinând totalitatea informaţiilor despre însuşirile concrete ale obiectelor şi fenomenelor în condiţiile acţiunii directe a acestora asupra analizatorilor;	Procese cognitiv-senzoriale de semnalizare în forma unor imagini unitare, dar schematice a însuşirilor concrete şi caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, în absenţa acţiunii directe a acestora asupra analizatorilor;
(2) Caracteristici: • reflectă însuşiri concrete ale obiectelor şi fenomenelor;	• reflectă însuşiri concrete, intuitive;	• reflectă însuşiri concrete, intuitive (sunt imagini concrete ale obiectelor şi fenomenelor);
• reflectă doar însuşiri separate (sunt imagini simple);	• reflectă totalitatea însuşirilor obiectelor (imagine unitară şi integrală);	• evocă însuşirile caracteristice pentru un obiect sau un grup de obiecte (imagine unitară, dar schematică);
• imagine primară, deoarece este rezultatul imediat al acţiunii stimulului asupra analizatorului;	• imagine primară – apare numai în relaţia directă cu obiectul; imagine obiectuală – pentru că este imaginea unui obiect anume;	• imagine secundară – pentru că apare pe baza percepţiei; se produce în absenţa obiectului care a stat la baza percepţiei;
• este săracă în conţinut pentru că reflectă doar însuşiri separate;	• este bogată în conţinut, ea cuprinde atât însuşirile semnificative, cât şi pe cele de detaliu;	• reprezentările sunt mai sărace în conţinut, mai fragmentare, dar evocă însuşirile intuitive caracteristice pentru un obiect sau grup de obiecte;
	• percepţia unui obiect este contextuală, ea cuprinde şi elementele aflate în câmpul perceptiv; orice percepţie este realizată „aici şi acum";	• reprezentarea unui obiect este desprinsă de contextul spaţio-temporal în care a fost perceput obiectul, este deci detaşată de câmpul perceptiv;
	• percepţiile reflectă obiectul respectând întru totul forma, mărimea, poziţia; nu putem modifica percepţia, ea ni se impune în mod imperativ;	• reprezentările (mai ales cele generale) au o mai mare libertate faţă de schema structurală a obiectului individual, putând-o modifica în funcţie de cerinţele cunoaşterii şi ale practicii;

Senzaţii	Percepţii	Reprezentări
	• percepţia reflectă obiectul cu toate nuanţele lui cromatice ;	• în reprezentare, nuanţele cromatice se reduc la culorile fundamentale şi acest fapt exprimă un nivel mai ridicat de generalizare intuitivă ;
	• percepţia cuprinde numai acele însuşiri care pot fi percepute din poziţia pe care o avem faţă de un obiect ;	• reprezentarea constituie o imagine „panoramică", adică ea reconstituie în plan mental şi apoi redă integral şi simultan toate informaţiile despre un obiect ;
• durata senzaţiilor corespunde duratei stimulului (cercetările au arătat însă că senzaţiile nu apar imediat după acţiunea stimulului şi nici nu încetează o dată cu încetarea acţiunii stimulului – postefectul) ;	• durata percepţiei corespunde duratei acţiunii stimulului ;	• reprezentările sunt mai instabile pentru că apar în permanenţă noi focare de excitaţie ca urmare a acţiunii directe a diverşi stimuli ; reprezentările dispar uşor ;
• intensitatea senzaţiilor este dată de intensitatea stimulului şi de starea generală a subiectului ;	• intensitatea percepţiei este dată de intensitatea stimulului, de relaţia optimă cu acesta şi de starea subiectului ;	• intensitatea reprezentărilor este mai slabă, deoarece apar în absenţa obiectelor ;
• calitatea senzaţiei este dată de specificitatea stimulului şi de particularităţile subiectului cunoscător (interesul pentru o categorie de stimuli, prezenţa unor aptitudini, atitudinea faţă de un stimul etc.) ;	• calitatea imaginii perceptive depinde de : relaţia activă cu obiectul şi integrarea percepţiei într-o activitate ; intervenţia mecanismelor verbale care au o funcţie integratoare ; particularităţi ale subiectului (experienţă anterioară, pregătire profesională, gradul de cultură generală, interesul pentru o categorie de stimuli, atenţia, nivelul dezvoltării percepţiei) ;	• calitatea reprezentării depinde de : bogăţia experienţei perceptive (de numărul, calitatea şi intensitatea percepţiilor) ; de particularităţile subiectului ; de operaţiile gândirii implicate în prelucrarea datelor perceptive, selecţia, schematizarea, estomparea unor caracteristici şi accentuarea altora până se obţine o imagine mentală cu un grad avansat de generalitate – semiconceptul ; trăirile afective ale subiectului ; motivaţia ; experienţa anterioară ;

Senzaţii	Percepţii	Reprezentări
(3) Funcţii:		
• funcţie informaţională (informează omul despre însuşiri concrete, separate ale obiectelor şi fenomenelor);	• funcţie informaţională specifică;	• funcţie de prezentare – readuce în minte imaginile obiectelor care nu mai sunt prezente;
• se integrează în structura unor aptitudini complexe;	• funcţie de reglare a acţiunilor;	• funcţie de concretizare;
• sunt componente ale câmpului de conştiinţă, contribuind la efectul conştientizării lumii şi a propriei fiinţe.	• percepţiile vizuale, auditive şi kinestezice sunt implicate în realizarea vorbirii, citirii, scrierii.	• punct de plecare în evoluţia gândirii; • au rol în procesul imaginaţiei.

Exerciţii aplicative:

(1) Un fir de păr căzut pe pielea noastră nu este sesizat, pe când o musculiţă o simţim. Care este explicaţia acestui fenomen?

(R: Greutatea insectei depăşeşte pragul minim absolut al senzaţiilor tactile: 3-4 g/mm^2.)

Elevii pot fi chestionaţi şi cu privire la relaţia dintre prag şi sensibilitate (cu cât pragul este mai mic, cu atât sensibilitatea este mai mare).

(2) De ce nu simţim greutatea hainelor cu care suntem îmbrăcaţi, chiar şi în perioada de iarnă, când purtăm haine groase? De ce nu simţim ochelarii pe nas?

(R: S-a produs un fenomen de adaptare senzorială.)

Cum s-a realizat adaptarea senzorială în acest caz?

(R: Prin scăderea, diminuarea sensibilităţii.)

Daţi exemple de adaptare senzorială care se manifestă prin creşterea sensibilităţii la acţiunea unor stimuli slabi.

(3) Se spune despre culoarea verde-albastră că declanşează o senzaţie de rece (frig), iar culoarea galben-portocaliu produce o senzaţie de căldură. Despre ce fenomen este vorba?

(R: *Sinestezia* = un fenomen de interacţiune senzorială; când un stimul acţionează asupra unui analizator (receptor), el produce nu numai senzaţia specifică a analizatorului respectiv, ci determină, concomitent, apariţia unei senzaţii caracteristice altui analizator.)

(4) Referindu-se la sensibilitatea vizuală a oamenilor, un savant a spus că pentru unii oameni cireşele nu sunt niciodată coapte. La ce fenomen făcea referire?

(R: La fenomenul de daltonism.)

Explicaţi acest fenomen. Daţi exemple de meserii în care persoanele care suferă de daltonism nu pot fi încadrate (pe care nu le pot practica).

(5) Intri într-o librărie pentru că vrei să-ţi cumperi cartea pe care ţi-a *prezentat-o* profesoara la ora de limbă română. Te afli în faţa rafturilor pline cu cărţi, dar privirea trece repede peste ele şi găseşte cartea căutată. Ce lege acţionează în acest caz?

(R: Legea selectivităţii perceptive.)

Enunţaţi această lege.

Care a fost factorul ce a acţionat în cazul dat?

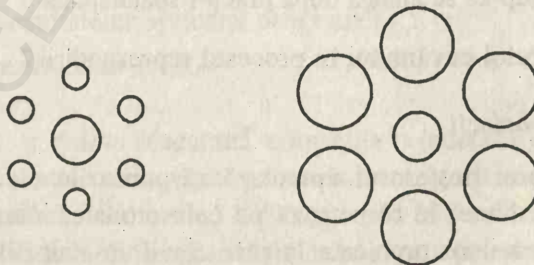
(R: Interesul pentru un obiect, dar şi schema perceptivă anterioară care a fost reactualizată – cartea a fost prezentată la oră.)

(6) Daţi un exemplu în care luarea în considerare a efectelor legii selectivităţii se concretizează în camuflarea, estomparea unui obiect.

(R: În armată, hainele soldaţilor sunt colorate potrivit anotimpului: kaki vara şi alb iarna.)

(7) Se va analiza împreună cu elevii un afiş publicitar pentru a determina elementele prin care se încearcă influenţarea cumpărătorului (contrast cromatic, dinamica obiect-fond în percepţie, stimularea intersului etc.)

(8) Priviţi cele două desene cuprinzând cercuri. Cum sunt cercurile din mijloc?



(R: Cercurile din mijloc sunt egale, dar par a fi inegale: cel înconjurat de cercurile mari pare mai mic decât cel înconjurat de cercurile mici: *iluzia lui Titchner*.)

Cum se explică iluzia perceptivă în această situaţie?

(9) Indicaţi, pe baza unui exemplu, fazele procesului perceptiv.

(10) Este duminică. Sunteţi plictisiţi. Nu aveţi teme pentru luni. Afară plouă şi nu aveţi cum să ieşiţi la plimbare. Vă uitaţi în programul TV. Vă luminaţi la faţă. Se anunţă un film interesant cu actorul dumneavoastră preferat la ora 21. Vă uitaţi la ceas. E abia ora 12. Vă spuneţi în gând: „Ce mult mai este până atunci!".

Explicaţi cum se realizează percepţia timpului în situaţia dată. Menţionaţi şi factorii care intervin.

(R: Timpul pare că se dilată, se scurge foarte greu datorită lipsei de activitate, pe de o parte, şi datorită faptului că este aşteptat un eveniment plăcut, pe de altă parte.)

(11) Beethoven a reuşit să creeze capodopere muzicale şi atunci când nu mai auzea deloc. Cum credeţi că a fost posibil acest lucru?

(R: Datorită reprezentărilor auditive foarte vii, foarte puternice.)

(12) Ascultaţi versurile lui Vasile Alecsandri (*Miezul iernii*) şi determinaţi ce tipuri de reprezentări sunt evocate:

„În păduri trosnesc stejarii! E un ger amar, cumplit!
Stelele par îngheţate, cerul pare oţelit,
Iar zăpada cristalină pe câmpii strălucitoare
Pare-un lan de diamanturi ce scârţâie sub picioare.
....
Totul e în neclintire, fără viaţă, fără glas;
Nici un zbor în atmosferă, pe zăpadă nici un pas;
Dar ce văd? ... în raza lunei o fantasmă se arată...
E un lup ce se alungă după prada-i spăimântată".

Care este rolul cuvântului în procesul reprezentării?

(3) Aprecieri şi concluzii

Pe parcursul orei profesorul apreciază răspunsurile elevilor, le confirmă (întăreşte) pe cele bune, le corectează pe cele eronate, intervine cu explicaţii suplimentare asupra unor probleme la care elevii au avut dificultăţi. În finalul orei vor fi formulate aprecieri generale asupra modului în care elevii au realizat sarcinile şi asupra nivelului de asimilare a cunoştinţelor. De asemenea, vor fi formulate concluzii şi recomandări pentru pregătirea evaluării care, de regulă, urmează orelor de recapitulare şi sistematizare.

III. EVALUAREA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE

1. Locul şi rolul evaluării în acţiunea educaţională

Procesul de învăţământ implică două laturi sau activităţi complementare : pe de o parte, activitatea de predare, care ţine mai mult de profesor şi prin care acesta realizează dirijarea învăţării elevului şi, pe de altă parte, activitatea de învăţare, de însuşire a cunoştinţelor, deprinderilor, care ţine mai mult de elev. În acelaşi timp însă, desfăşurarea optimă a instruirii presupune o informare atât a profesorului, cât şi a elevului asupra rezultatelor obţinute. Profesorul are nevoie să cunoască în ce măsură a realizat obiectivele propuse, în timp ce elevul are nevoie de o validare a paşilor întreprinşi pentru a şti dacă poate merge mai departe în procesul instruirii.

Evaluarea apare astfel nu ca o activitate supraadăugată procesului de predare-învăţare, ci ca parte integrantă a procesului de învăţământ. Integrarea evaluării în activitatea pedagogică este foarte clar exprimată de David Ausubel şi Floyd Robinson : „Evaluarea este punctul final într-o succesiune de evenimente care cuprinde următorii «paşi» :

(a) Stabilirea scopurilor pedagogice, prin prisma comportamentului dezirabil al elevilor [...] ;

(b) Proiectarea şi executarea programelor de realizare a scopurilor propuse [...] ;

(c) Măsurarea rezultatelor aplicării programei [...] ;

(d) Evaluarea rezultatelor [...].

În acest context, *a evalua* înseamnă a formula o judecată de valoare sau de merit, a aprecia rezultatele pedagogice prin prisma atingerii scopurilor pe care ni le-am propus" (Ausubel ; Robinson, 1981, pp. 667-668). Cu alte cuvinte, evaluarea pedagogică vizează eficienţa învăţământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare.

O definiţie mai completă a actului evaluării este cea oferită de I.T. Radu : „...procesul menit să măsoare şi să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educaţie sau a unei părţi a acestuia, eficacitatea resurselor, a condiţiilor şi a

operaţiilor folosite în desfăşurarea activităţii, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea în etapele următoare" (Radu, 1981, pp. 17-18).

Din analiza acestei definiţii rezultă că scopul actului de evaluare vizează fie activitatea educaţională în ansamblu, fie un aspect al acesteia – acela de *a constata* în mod obiectiv rezultatele unei acţiuni pedagogice, de *a diagnostica* activitatea desfăşurată, indicând factorii care au condus la obţinerea acestor rezultate şi, în sfârşit, de *a prognostica* desfăşurarea ulterioară a procesului educaţional, oferind totodată şi sugestii utile care să conducă la îmbunătăţirea activităţii.

Putem spune că actele evaluative oferă jaloane de control pentru întregul sistem educaţional sau pentru anumite componente, urmărind obţinerea unei maxime eficienţe în funcţionarea sistemului. Evaluarea se constituie, astfel, într-un instrument prin care se realizează o reglare continuă şi o ameliorare a activităţii pedagogice.

Examinarea locului evaluării în acţiunea pedagogică a făcut ca, pe lângă funcţiile generale ale evaluării (constatare, diagnosticare, prognosticare) să fie determinate şi o serie de funcţii pedagogice care îi vizează pe participanţii la actul educaţional, respectiv profesorii şi elevii. Astfel, în ceea ce îl priveşte pe elev, scopul principal al evaluării este acela de a supraveghea şi a determina tendinţele elevului în învăţare din punctul de vedere al progresului şi din punctul de vedere al randamentului obţinut în actul de învăţare. Evaluarea îi uşurează elevului activitatea de învăţare pentru că îl obligă să recapituleze permanent cunoştinţele, să le sistematizeze, să le fixeze mai bine în memorie, să le integreze în structuri, să le clarifice ori să le corecteze, dacă este cazul.

Actul evaluării are, pentru elev, şi o valoare formativă deosebită. Astfel, evaluarea ritmică îl determină pe elev să înveţe cu regularitate, îl ajută în cunoaşterea şi dezvoltarea aptitudinilor, îi formează deprinderi de muncă independentă. Dacă profesorul îi precizează elevului criteriile în baza cărora este evaluat, elevul conştientizează sistemul exigenţelor la care este supus şi, pe această bază, îşi conturează aspiraţiile, interesul, îşi propune ţeluri concordante cu posibilităţile pe care le are. Evaluarea realizată de către profesor devine pentru elev un reper în autoevaluare, în formarea imaginii de sine.

O evaluare obiectivă îi stimulează pe elevi, le sporeşte încrederea în forţele proprii. Sub influenţa evaluării şcolare, care îi oferă elevului *feed-back*-ul asupra nivelului atins în realizarea obiectivelor, elevul îşi reglează efortul, optimizează tempoul muncii intelectuale, îşi consolidează sau modifică procedeele şi metodele de activitate. Absenţa evaluării îl dezorientează şi îl demobilizează pe elev.

Evaluarea de către profesor a performanţelor elevilor are implicaţii şi în sfera relaţiilor interpersonale. Graţie aprecierilor făcute de profesor şi care sunt

interiorizate de elevi, se stabilesc anumite relaţii în cadrul grupului-clasă, se formează şi se modifică anumite atitudini, se construieşte o anumită identitate socială.

Pentru profesor, evaluarea reprezintă un *feed-back* asupra eficienţei activităţii didactice desfăşurate. Evaluarea îi arată cât de eficient îşi dozează materialul, cât de bine comunică cu elevii, cât de eficiente sunt metodele şi materialele didactice pe care le utilizează. Un profesor are întotdeauna nevoie să ştie ce succes a avut actul didactic pe care îl organizează pentru fiecare elev în parte şi pentru întregul colectiv al clasei. Aferentaţia inversă furnizată de evaluare îl ajută să cunoască ce au acumulat elevii, care sunt lacunele în pregătirea lor, care sunt posibilităţile şi ritmurile de învăţare, atitudinile şi interesele elevilor. Toate aceste date sunt esenţiale dacă profesorul vrea să ia decizii pertinente privind individualizarea instruirii, îndrumarea elevilor în orientarea lor şcolară şi profesională.

Realizarea acestor funcţii ale actului evaluativ poate avea loc numai în condiţiile regândirii şi redimensionării strategiilor de evaluare din perspectiva următoarelor exigenţe (Cucoş, 1996, pp. 104-105) :

(a) extinderea acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – obiectivul tradiţional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la aceste rezultate ; evaluarea nu numai a elevilor, dar şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării ;

(b) luarea în calcul şi a unor indicatori diferiţi de achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc. ;

(c) diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţiile didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a proiectelor, a testelor-eseu etc.) ;

(d) deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţi de integrare socială) ;

(e) necesitatea întăririi şi sancţionării cât mai operative a rezultatelor evaluării ; scurtarea *feed-back*-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale elevilor ;

(f) centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative ;

(g) transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

2. Strategii de evaluare

Prin conţinutul său, evaluarea urmăreşte să determine modul în care obiectivele stabilite se înfăptuiesc în activitatea practică. Or, acest lucru nu se poate realiza decât în condiţiile integrării evaluării în procesul didactic, ca parte constitutivă a acestuia, care „priveşte" cu ochi critic şi cu luciditate la ceea ce se întâmplă în întregul proces şi în părţile sale componente.

În funcţie de momentul integrării evaluării în desfăşurarea procesului didactic, analiştii au delimitat trei tipuri de evaluare :

(a) evaluarea iniţială (predictivă) ;
(b) evaluarea continuă (formativă) ;
(c) evaluarea finală (sumativă).

Evaluarea iniţială se efectuează la începutul unui program de instruire. Ea permite să se prevadă şansele de succes ale programului. Profesorul poate să verifice punctele forte şi punctele slabe ale elevilor în scopul optimizării procesului didactic. Cunoaşterea capacităţilor de învăţare ale elevilor, a nivelului de pregătire de la care pornesc şi a gradului în care stăpânesc cunoştinţele şi abilităţile necesare asimilării conţinutului etapei care urmează, constituie o condiţie hotărâtoare pentru reuşita activităţii didactice.

Datele obţinute prin evaluările iniţiale oferă profesorului posibilitatea de a-şi alege modul cel mai adecvat de predare a noului conţinut, dar şi de a gândi modalităţi de instruire diferenţiată. Rolul evaluării iniţiale sau predictive în identificarea criteriilor de diferenţiere a instruirii este foarte bine pus în evidenţă de un model instrucţional intitulat „învăţarea eficientă în clasă", propus şi experimentat de I. Jinga şi I. Negreţ. Autorii propun ca, în baza rezultatelor testelor predictive, instruirea diferenţiată să se realizeze (Jinga ; Negreţ, 1994, p. 144) :

(a) în cadrul programelor compensatorii ;
(b) în timpul învăţării dirijate în clasă ;
(c) în cadrul studiului individual.

Evaluarea continuă, cunoscută şi sub numele de evaluare *formativă* sau de *progres*, se aplică pe tot parcursul desfăşurării procesului de învăţământ. Scopul acestei evaluări este să furnizeze profesorului şi elevului un *feed-back* despre gradul de stăpânire a materiei şi despre dificultăţile întâmpinate sau, cu alte cuvinte, unde se situează rezultatele parţiale faţă de cele finale proiectate. Acest control poate conduce la reluarea explicaţiei, la modificarea unor elemente ale

demersului didactic sau la organizarea unor programe de recuperare. Funcţiile pe care le îndeplineşte evaluarea continuă sunt cele de diagnosticare şi ameliorare a procesului instructiv-educativ. Evaluarea continuă se constituie astfel într-un mijloc de prevenire a situaţiilor de eşec şcolar.

I.T. Radu apreciază că acest tip de evaluare se distinge prin două caracteristici importante (Radu, 1981, p. 67) :

(a) ritmul mult mai alert al activităţii de evaluare, frecvenţa mult mai mare a verificărilor şi aprecierilor pe parcursul unei perioade ;

(b) scurtarea considerabilă a intervalului dintre „evaluare" şi „modificări", „ameliorări" ce pot fi aduse actului pedagogic ; ea se realizează concomitent cu procesul însuşi.

Evaluarea continuă se realizează prin verificări sistematice pe parcursul desfăşurării programului de instruire şi, în aceste condiţii, aprecierea rezultatelor se face prin compararea lor cu obiectivele concrete, operaţionale şi prin înregistrarea progreselor realizate de elevi. Din acest motiv, acest tip de evaluare îndeplineşte şi funcţia unei evaluări de progres.

Evaluarea continuă (formativă) nu clasifică propriu-zis elevii, ci stabileşte distanţa care-i separă de obiectivele prevăzute, pentru a se iniţia programe de recuperare. Cunoaşterea promptă de către elevi a rezultatelor obţinute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor reprezintă un suport motivaţional deosebit pentru activitatea de învăţare. Întrucât evaluarea continuă nu vizează sancţionarea rezultatelor slabe ale elevilor, ci evidenţierea rezultatelor bune, oricât de mici ar fi progresele înregistrate, ea contribuie la modificarea relaţiilor profesor-elev. Se ştie că, în general, actul evaluării provoacă tensiune, anxietate, conflicte, competitivitate şi o accentuare a motivaţiei extrinseci. Orientându-se către măsurarea progreselor fiecărui elev şi către depistarea dificultăţilor ori a lacunelor în învăţare, precum şi spre sprijinirea diferenţiată a elevilor, profesorul poate face din evaluare un moment mai puţin stresant, care îl ajută pe elev să se cunoască mai bine, să-şi autoevalueze performanţele şi să-şi fixeze în mod realist obiectivele.

Toate datele privind rezultatele elevilor la probele de evaluare continuă (formativă), observaţiile asupra progreselor şi a dificultăţilor elevilor în învăţare vor fi consemnate de către profesori în caiete (cataloage personale). Aceste observaţii se vor comunica în permanenţă elevilor şi părinţilor şi vor servi la întocmirea rapoartelor de evaluare a rezultatelor şcolare individuale sau de grup.

O notă consemnată în catalog va fi, de regulă, rezultatul mai multor evaluări. Se elimină astfel situaţia în care notele elevului provin din răspunsuri (orale sau scrise) la două-trei lecţii din materia unui semestru. Mărirea numărului de probe curente date elevilor conduce la micşorarea rolului hazardului în aprecierea

şcolară. În concluzie, o autentică acţiune de evaluare trebuie să fie, în mod necesar, continuă şi completă. Nu întâmplător evaluarea continuă este socotită un principiu fundamental al unei activităţi didactice eficiente.

Evaluarea finală (sumativă) este aceea care intervine la sfârşitul unei etape de instruire (trimestru, an şcolar, ciclu de şcolaritate), urmărind să furnizeze informaţii relevante despre nivelul pregătirii elevilor (raportat la cerinţele programei analitice). Evaluarea finală poate lua în considerare şi rezultatele obţinute pe parcursul perioadei de instruire. În acest fel se ajunge la o evaluare mai obiectivă, prin corectarea erorilor de apreciere operate pe parcurs. Evaluarea dobândeşte astfel un caracter *sumativ*.

Intervenind după perioade mai lungi de timp, acest tip de evaluare nu mai oferă ameliorarea în timp util a rezultatelor şcolare ale elevului şi de aceea ea exercită în principal funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor.

Dincolo de diferenţele sesizate între cele trei forme de evaluare, trebuie să admitem faptul că realizarea funcţiilor esenţiale ale evaluării în actul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare iniţială, cât şi a celor operate pe parcursul ori la sfârşitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătăţirea sistematică a acestuia.

3. Cum se realizează evaluarea?

O bună evaluare este o operaţie dificilă şi, din acest motiv, numeroase studii au fost consacrate etapelor actului evaluativ, criteriilor în funcţie de care se face evaluarea, fidelităţii şi obiectivităţii evaluării. R.W. Tyler apreciază că procesul evaluării, indiferent de forma pe care o îmbracă, parcurge mai multe etape (*cf.* Nicola, 1994, p. 332):

(a) definirea şi cunoaşterea prealabilă a obiectivelor procesului de învăţământ;
(b) crearea situaţiilor de învăţare pentru a permite elevilor să realizeze comportamentul pe care îl presupun aceste obiective;
(c) desfăşurarea procesului de înregistrare şi măsurare;
(d) evaluarea şi analiza datelor culese;
(e) concluzii şi aprecieri diagnostice pe baza datelor obţinute.

Altfel spus, evaluarea presupune specificarea obiectivelor, măsurarea atingerii acestor obiective şi compararea datelor obţinute cu unele criterii acceptabile, astfel încât să se poată face aprecieri de calitate.

Evaluarea de către profesor a performanţelor elevului se realizează prin intermediul a două operaţii distincte: *măsurarea* şi *aprecierea*. *Măsurarea* constă în aplicarea unor tehnici sau a unor probe pentru a cunoaşte efectele actului educaţional, respectiv, pentru a determina tipul sau numărul caracteristicilor de un anumit fel pe care le posedă elevul. Procedeele de măsurare furnizează date cantitative şi calitative asupra performanţelor elevilor obţinute în urma parcurgerii unor secvenţe de învăţare. *Aprecierea* este procesul care presupune formularea unei judecăţi de valoare asupra rezultatelor măsurării. Aprecierea rezultatelor şcolare se face prin note sau calificative (în cazul învăţământului primar). În realizarea actului de evaluare, măsurarea şi aprecierea se prezintă ca două procese complementare, pe care orice profesor trebuie să le armonizeze.

O problemă frecvent invocată în practica evaluării este aceea a criteriului în funcţie de care se face aprecierea rezultatelor şcolare: prin raportare numai la obiective, prin compararea rezultatelor obţinute în perioade diferite şi consemnarea progresului, prin compararea cu ceilalţi elevi? Ca răspuns la problemele ridicate în teoria şi practica evaluării, s-au conturat trei criterii de apreciere a rezultatelor şcolare:

(a) prin raportare la cerinţele programei, la obiectivele pedagogice urmărite;
(b) prin raportare la grup, la nivelul atins de populaţia şcolară evaluată;
(c) prin raportare la posibilităţile fiecărui elev, luând în considerare progresul înregistrat de acesta în raport cu nivelul existent la începutul programului.

În mod obişnuit, nici unul dintre aceste criterii nu este aplicat în exclusivitate, fiecare dintre ele fiind îmbinat şi completat cu celelalte. Astăzi este unanim admis faptul că reuşita evaluării este strâns legată de pedagogia prin obiective şi de capacitatea cu care profesorii ştiu să ierarhizeze aceste obiective prin taxonomii. Evaluarea prin *raportare la obiective* constă în compararea performanţei elevului cu un standard dezirabil şi în stabilirea faptului că elevul a atins sau nu standardul. Obiectivul este cel care precizează criteriul de referinţă şi care permite să se stabilească dacă o capacitate este stăpânită sau nu. Enunţurile obiectivelor sunt utilizate pentru a defini cele mai multe dintre situaţiile de testare a elevului. Această evaluare este mai obiectivă şi are un caracter formativ, deoarece elevul va şti ce lacune are şi în ce puncte trebuie să progreseze, iar profesorul poate să-şi amelioreze procesul de predare.

4. Modalităţi de evaluare a rezultatelor şcolare la psihologie

4.1. Selecţia metodelor şi tehnicilor de evaluare

Proiectarea instrumentelor de evaluare a rezultatelor şcolare se realizează o dată cu proiectarea celorlalte componente ale procesului didactic (obiective, conţinuturi, strategii de predare). Atunci când profesorul îşi pregăteşte activitatea pentru anul şcolar următor, respectiv procedează la elaborarea planificării anuale şi semestriale a materiei, trebuie să gândească şi asupra activităţilor de evaluare pe care le va desfăşura pe parcursul sau la finele fiecărui semestru.

Precizia şi eficienţa evaluării sunt strâns legate de formularea obiectivelor şi de desfăşurarea demersurilor de instruire. În aceste condiţii, probele de evaluare trebuie selectate şi elaborate în strânsă legătură cu obiectivele (cadru, de referinţă şi operaţionale) şi, mai ales, în funcţie de gradul de complexitate al obiectivului (asimilare de cunoştinţe, aplicaţie, sinteză, evaluare), precum şi în funcţie de rezultatele aşteptate ale instruirii (cunoştinţe, deprinderi sau capacităţi intelectuale, priceperi şi deprinderi practice, comportament).

În practica instruirii s-a încercat stabilirea unor corespondenţe, cu caracter general, între obiective, elementele de conţinut şi metodele, procedeele, tehnicile de utilizat, cu scopul de a veni în sprijinul alegerii unor variante alternative şi a unor soluţii adecvate pentru actul educaţional (Neacşu, 1990, p. 223). Pornind de la această idee, s-ar putea construi o diagramă de corespondenţe, în care, alături de cele trei componente (obiective, categorii de conţinuturi, metode) ar putea să apară şi tehnicile de evaluare. Articularea evaluării în acest sistem de corespondenţe ar putea arăta faptul că „situaţiile de testare" pe care profesorul le creează pentru elev nu trebuie lăsate la voia întâmplării şi nici nu trebuie alese după gradul de comoditate pe care îl prezintă, ci constituie o parte integrantă a unei strategii de instruire pe care profesorul o doreşte a fi cât mai eficientă.

Orice program judicios de evaluare se întemeiază pe o verificare frecventă a rezultatelor şcolare, utilizează mai multe categorii de instrumente de evaluare, aduce la cunoştinţa elevilor rezultatele în mod diferenţiat şi nu global şi urmăreşte nu atât sancţionarea rezultatelor slabe ale elevilor, cât, mai ales, identificarea şi corectarea erorilor.

Există destule cadre didactice care folosesc un număr restrâns de tehnici de evaluare (chestionarea sau examinarea orală, probele scrise sub forma unor întrebări cu răspunsuri libere, rezolvări de exerciţii). Acest lucru se întâmplă fie datorită faptului că rutina îşi spune cuvântul şi nu mai doresc să încerce ceva nou,

fie faptului că introducerea unor noi procedee de evaluare (eseul sau alte tipuri de compoziţii, portofoliul, testul docimologic) necesită nu numai un efort din partea profesorului, ci şi o pregătire specială a elevului pentru a face faţă noilor tipuri de solicitări. Unele probe de evaluare (de exemplu, eseul) necesită un exerciţiu îndelungat pentru a se ajunge la rezultatul dorit, deşi efectul în planul formării gândirii elevului este unul deosebit de important.

Practicarea unei varietăţi de metode şi tehnici de evaluare trebuie să fie o constantă a strategiilor noastre de instruire. Atât timp cât ne propunem, în planul obiectivelor, asimilarea de către elevi a unui volum de cunoştinţe, dar şi dobândirea unor structuri operatorii (abilităţi, priceperi şi deprinderi, capacităţi, scheme operatorii) ori formarea motivaţiilor, atitudinilor şi valorilor, nu putem accepta ca evaluarea să se raporteze doar la o parte dintre categoriile de obiective.

Numeroase studii sugerează schimbarea raportului între probele de aptitudini şi probele de cunoştinţe în favoarea celor dintâi, mai ales în acele domenii în care aptitudinile prevalează faţă de cunoştinţe. De asemenea, probele bazate pe memorie trebuie să cedeze locul celor bazate pe capacitatea de rezolvare a problemelor, pe capacitatea de a opera cu cunoştinţele respective, de a realiza transferuri, aplicaţii.

Pentru a se realiza o evaluare cât mai obiectivă şi care să solicite la niveluri diferite activitatea mentală a elevului, practica educaţională a impus folosirea combinată a unui sistem de metode de evaluare, şi anume : examinarea orală, examinarea prin probe scrise şi examinarea prin probe practice.

4.2. Metode de evaluare : analize şi aplicaţii la domeniul psihologiei

Chestionarea sau **examinarea orală** constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul verifică gradul de însuşire a cunoştinţelor, priceperea de a interpreta şi prelucra datele, stăpânirea şi folosirea operativă a cunoştinţelor. Eficienţa metodei depinde de modul în care sunt formulate întrebările şi de ceea ce se urmăreşte cu precădere : simpla reproducere a cunoştinţelor ori capacitatea de a opera cu aceste cunoştinţe. Un loc important trebuie rezervat întrebărilor care solicită un efort de gândire, respectiv acele întrebări care cer elevilor să efectueze comparaţii şi clasificări, să dezvăluie raporturi cauzale, să aducă argumente, să-şi întemeieze observaţiile, să formuleze explicaţii, să tragă concluzii.

Avantajul folosirii acestei metode constă în faptul că ea favorizează comunicarea dintre profesor şi elevi şi chiar între elevii înşişi, asigurând astfel un *feed-back* rapid care să permită întărirea imediată a răspunsurilor bune ori corectarea celor eronate. Didactica stabileşte o serie de exigenţe cu privire atât la

modul de formulare a întrebărilor de către profesor, cât şi cu privire la răspunsurile elevilor. Ceea ce ne interesează însă în acest context este faptul că există anumite obiecţii care se aduc examinărilor orale.

În primul rând, examinările orale nu asigură şanse egale tuturor elevilor, iar gradul de obiectivitate este afectat de: nivelul (gradul) diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea de moment a evaluatorului, trăsăturile de personalitate ale elevilor (cei extravertiţi vor fi avantajaţi de evaluările orale). Mai mult chiar, dacă avem în vedere faptul că evaluarea în general provoacă tensiune, anxietate şi că un climat non-evaluativ este mult mai profitabil pentru atingerea obiectivelor lecţiei, credem că examinarea orală trebuie folosită cu precădere în cadrul unei evaluări formative, a cărei finalitate este ghidarea elevului pe parcursul activităţii de învăţare, corectarea erorilor şi ameliorarea rezultatelor. Anchetele psihologice arată că aproximativ 60% dintre elevi trăiesc o tensiune emoţională în cadrul chestionării orale, iar tensiunea afectivă repetată este dăunătoare, provoacă aversiune faţă de controlul cunoştinţelor. Şi acest lucru se întâmplă mai ales în cazul profesorilor excesiv de severi, care folosesc adesea evaluarea ca pe un mijloc de pedepsire a elevilor ori ca pe un mijloc de intimidare şi disciplinare.

Aşadar, examinarea orală cere mult tact şi răbdare din partea profesorului, care trebuie să creeze un climat de încredere şi echitate şi, mai ales, un climat non-evaluativ, deoarece ceea ce se urmăreşte este nu numai informarea profesorului asupra achiziţiilor elevilor, ci şi informarea elevilor asupra nivelului atins în raport cu obiectivele fixate.

Informaţia pe care o primeşte profesorul asupra achiziţiilor elevului prin intermediul examinărilor orale este incompletă şi, de aceea, credem că aprecierea prin note trebuie să se facă după două-trei asemenea examinări care au fost consemnate în caietul de note al profesorului. Şi, mai ales, notele obţinute prin verificările orale nu trebuie să aibă caracter de bilanţ, deci de notă finală, hotărâtoare pentru încheierea mediei semestriale. Altfel spus, evaluările sumative desfăşurate în ultimele trei săptămâni ale fiecărui semestru trebuie să se realizeze pe baza diferitelor tipuri de probe scrise ori pe baza prezentării unor portofolii, a realizării unor activităţi practice care valorifică achiziţiile elevilor pe parcursul întregului semestru şi îi pune pe toţi în faţa aceloraşi tipuri de sarcini.

Iată ce susţine în acest sens R. Linderman: „calificativele şi notele trebuie să se bazeze în primul rând pe examinări de sfârşit de an care să acopere unităţi majore de activitate. Durata în timp acoperită de astfel de unităţi variază în funcţie de nivel; în clasele elementare ele vor fi mult mai scurte decât în liceu. Avantajul acestei practici este acela că ea dă ocazia de a se măsura reţinerea conceptelor şi capacitatea de a le lega într-o manieră integrată. Întrebările de control scurte, temele zilnice şi aprecierile subiective bazate pe observarea directă

a performanţei sunt considerate mai mult ca procedee de instruire decât ca mijloace de evaluare. Deşi sunt extrem de importante în sine, ele trebuie să aibă o pondere redusă în acordarea unui calificativ sau a notei" (Linderman, 1978, p. 508).

În ceea ce priveşte utilizarea verificării orale la disciplina psihologie, subliniem că ea poate fi benefică din cel puţin două considerente. În primul rând, ea permite fixarea, clarificarea şi reactualizarea unor informaţii, dar şi contextualizarea informaţiilor teoretice prin ilustrări şi exemplificări cu secvenţe din viaţa cotidiană. În al doilea rând, multe dintre întrebările formulate de profesorul de psihologie îi solicită pe elevi la introspecţie, la autoobservaţie, la autoanaliză. Or, răspunsurile orale, chiar dacă uneori par stânjenitoare, pot conduce la o intercunoaştere şi o interevaluare mai bună a elevilor.

Dacă, de exemplu, în cadrul temei privitoare la personalitate, elevii sunt solicitaţi să-şi facă portretele temperamentale, caracteriale, aptitudinale, realizarea doar prin probe scrise a acestor sarcini nu ar permite completări, ajustări ale imaginii de sine pe care o are fiecare elev. Aşadar, autoaprecierile trebuie completate cu interaprecieri care sunt favorizate în desfăşurarea lor de dezbaterile colocviale. În psihologie, mai mult decât în oricare altă disciplină, discuţiile colective, examinările orale ale elevilor, pot contribui la stimularea interesului pentru acest domeniu, mai ales din perspectiva aplicaţiilor practice ale acestuia (autocunoaştere, cunoaşterea celuilalt, organizarea muncii intelectuale, reglarea raporturilor interpersonale etc.).

Examinarea prin probe scrise este considerată adesea ca un instrument mult mai precis de măsurare a performanţelor elevilor în raport cu obiectivele educaţionale imediate sau îndepărtate. Cercetările au dovedit o corelaţie superioară între examinatori în cazul probelor scrise, comparativ cu acordul între aprecierile de la examinarea orală, ceea ce indică un grad mai ridicat de obiectivitate a acestora. De asemenea, aceste probe pun mai bine în evidenţă capacitatea elevului de a selecta informaţia, de a-şi organiza ideile, de a dezvolta o argumentaţie, de a opera cu informaţia acumulată. Prin această metodă se asigură uniformitatea subiectelor pentru toţi elevii supuşi evaluării, ca şi posibilitatea de a verifica un număr mai mare de elevi în aceeaşi unitate de timp. Dezavantajul acestei metode ar consta în faptul că interacţiunea elevilor este slabă, iar *feed-back*-ul este primit cu întârziere de elev, ceea ce face ca unele erori să nu fie corectate imediat prin intervenţia profesorului.

Probele scrise pot cunoaşte o diversitate de forme: extemporal, teză, test de cunoştinţe, chestionar, referat, proiect, eseu etc. Profesorul va folosi aceste probe de evaluare în funcţie de ceea ce urmăreşte să evalueze, de gradul de complexitate a obiectivelor, de prevederile programei şcolare. În acelaşi timp însă, există posibilitatea ca o anumită categorie de obiective să poată fi evaluată cu ajutorul

mai multor categorii de instrumente. Probele scrise vor fi selectate şi construite în funcţie de tipul de evaluare căruia i se subordonează : evaluare iniţială, evaluare continuă sau evaluare finală.

Examinarea prin probe practice permite profesorului să constate capacitatea şi abilitatea elevilor de a aplica în practică cunoştinţele dobândite, gradul de formare a unor priceperi şi deprinderi, cu alte cuvinte, capacitatea de „a face", şi nu doar de „a şti".

Vom proceda în continuare la o analiză a unora dintre probele scrise anterior, invocate cu scopul de a determina mai exact relevanţa şi aplicabilitatea lor la conţinuturile psihologice.

Testul docimologic este definit de H. Piéron drept „o probă definită, implicând o sarcină de îndeplinit, identică pentru toţi subiecţii examinaţi, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului şi eşecului sau pentru notarea numerică a reuşitei". Această definiţie este acoperitoare atât pentru testele psihologice, cât şi pentru testele pedagogice. Deşi multă vreme a fost utilizată doar pentru investigaţiile psihologice, tehnica testelor a fost extinsă apoi şi asupra rezultatelor şcolare. Ele vizează măsurarea gradului de asimilare a cunoştinţelor de către elevi, abilităţile formate, nivelul de dezvoltare al unor capacităţi.

Literatura pedagogică a acreditat ca sinonimi termenii de test pedagogic de cunoştinţe şi test docimologic. I. Holban consideră însă că „sfera noţiunii testului de cunoştinţe este supraordonată sferei testului docimologic. Denumirea de test docimologic se atribuie testelor care îndeplinesc o funcţie docimologică, adică de *examinare* şi *notare*" (Holban, 1995, p. 19).

Testele docimologice se deosebesc de alte tipuri de probe scrise prin aceea că necesită o elaborare foarte riguroasă, standardizarea condiţiilor de examinare şi a criteriilor de notare, asigurând astfel un grad sporit de obiectivitate în aprecierea rezultatelor şcolare. Elaborarea unui test docimologic este o activitate complexă, dificilă, care presupune parcurgerea mai multor etape (Radu, 1981, pp. 228-237) :

(a) *precizarea obiectivelor pedagogice* şi a conţinutului care urmează a fi verificat. Este necesară asigurarea unei concordanţe între conţinutul probei şi obiectivele corespunzătoare materiei asupra căreia se va face verificarea. Dacă obiectivele pedagogice sunt cunoscute de elevi, ei vor putea participa cu succes la rezolvarea probelor de evaluare ;

(b) *analiza conţinutului materiei* asupra căreia se face verificarea, având drept scop selectarea problemelor reprezentative, esenţiale pentru înţelegerea materiei în întregime. Totodată, se realizează o împărţire a conţinutului în unităţi şi se stabileşte numărul de itemi pentru fiecare unitate ;

(c) *alcătuirea testului* prin redactarea itemilor în concordanţă cu obiectivele pedagogice. Deosebit de importantă este, în această etapă, alegerea tipului de itemi care corespund naturii obiectivelor şi conţinutului verificat;

(d) *experimentarea testului,* adică aplicarea lui la o populaţie determinată, cu scopul de a verifica valoarea conţinutului, accesibilitatea sarcinilor etc.

(e) *analiza statistică şi ameliorarea testului*, în sensul în care se verifică dacă testul răspunde exigenţelor de fidelitate, validitate, omogenitate;

(f) *aplicarea testului* la o populaţie şcolară.

În privinţa administrării testului la o populaţie şcolară, se impun a fi respectate câteva exigenţe:

- familiarizarea elevilor cu această metodă de evaluare;
- precizarea temelor supuse verificării pentru a orienta studiul elevilor;
- prezentarea unor explicaţii clare cu privire la tipurile de itemi cu care vor lucra, valoarea fiecărui item în atribuirea notei finale, modul în care vor lucra;
- exersarea prealabilă de către elevi a modului de rezolvare a diferitelor categorii de itemi;
- dacă este posibil, fiecare elev să aibă câte un exemplar din test;
- se va preciza timpul pe care îl au la dispoziţie elevii.

O problemă destul de dificilă cu care se confruntă profesorul în alcătuirea unui test docimologic este alegerea şi redactarea itemilor, care trebuie făcute în funcţie de obiectivele urmărite, de natura conţinutului care urmează a fi evaluat, de vârsta subiecţilor etc. În funcţie de modul în care se poate răspunde la solicitările formulate, itemii pot fi:

(a) itemi cu răspunsuri deschise sau itemi de tip „deschis", care solicită construirea răspunsului de către elev;

(b) itemi cu răspunsuri închise sau itemi de tip „închis", care cer elevului să aleagă răspunsul corect din mai multe răspunsuri propuse.

Itemii care solicită răspunsuri deschise permit evaluarea unor capacităţi superioare ale elevului, cum ar fi: creativitatea, capacitatea de organizare şi sinteză, judecata, spiritul critic etc. Dezavantajul ar fi acela că timpul necesar pentru elaborarea răspunsurilor de către elevi, precum şi pentru evaluarea răspunsurilor de către profesor este destul de mare. În plus, sunt destule dificultăţi de evaluare obiectivă a răspunsurilor care implică o interpretare, o argumentare, formularea unei judecăţi de valoare.

Itemii cu răspunsuri deschise se realizează în două variante:

(a) *itemi tip „redactare"*, care vizează capacitatea elevului de a dezvolta un subiect, de a construi un răspuns argumentat la o problemă pusă. În general, acestea sunt tipurile de itemi cel mai frecvent utilizaţi de către profesor pentru că sunt destul de uşor de elaborat. Numai că dezavantajele semnalate anterior pentru răspunsurile deschise sunt valabile în special pentru acest tip de itemi. În plus, profesorul trebuie să aibă grijă la formularea sarcinilor, astfel încât ele să fie clare pentru elev şi să nu conducă la interpretări diferite.

În baza acestor exigenţe, profesorul de psihologie poate formula itemi tip „redactare" în felul următor:

A: 1) Comparaţi percepţia cu reprezentarea.
2) Enunţaţi funcţiile reprezentărilor.
3) Explicaţi de ce reprezentările generale sunt considerate a fi semiconcepte.

B: 1) Explicaţi interdependenţa proceselor memoriei.
2) Descrieţi procedeele de optimizare a memoriei.
3) Argumentaţi caracterul relativ necesar al uitării.

Observăm că aceşti itemi, deşi se subordonează aceluiaşi tip, sunt de diferite grade de complexitate. Unii itemi solicită doar reproducerea unei informaţii (de exemplu: „Enunţaţi funcţiile memoriei"; „Descrieţi procedeele de optimizare a memoriei"), alţii solicită efectuarea unor comparaţii pentru stabilirea asemănărilor şi deosebirilor („Comparaţi percepţia cu reprezentarea"), în timp ce o altă categorie de itemi îl angajează pe elev în prelucrarea, selecţia şi sinteza informaţiilor („Explicaţi interdependenţa proceselor memoriei").

(b) *itemi cu răspunsuri „scurte" sau de completare* necesită tot răspunsuri formulate de către subiect, dar acestea sunt formate dintr-o frază sau dintr-un cuvânt. Itemii cu răspunsuri scurte se pot prezenta sub forma unei propoziţii declarative sau sub forma unei întrebări. Itemii de completare reprezintă tot o propoziţie declarativă, dar care conţine un spaţiu liber ce trebuie completat. De exemplu, pentru lecţia „Senzaţiile" pot fi formulaţi următorii itemi:

- Definiţi senzaţiile.
- Numiţi componentele analizatorului.
- Care este excitantul senzaţiilor auditive?

- Excitantul senzaţiilor gustative este......
- Senzaţiile cutanate includ două submodalităţi: a) .... ; b) .... ;
- Intensitatea cea mai mică a unui stimul care poate determina o senzaţie specifică se numeşte ....
- Cum se numeşte legea care se referă la modificarea sensibilităţii analizatorilor sub acţiunea repetată a stimulilor?
- Care sunt tipurile de contrast senzorial?

Putem face câteva observaţii pe marginea acestei categorii de itemi:

(a) cerinţele trebuie formulate în termeni foarte clari, care pot fi uşor înţeleşi de către toţi elevii clasei;

(b) fiecare item trebuie să pună elevului o singură problemă, clar formulată;

(c) itemii de completare nu trebuie să conţină mai mult de unul, două spaţii libere, deoarece altfel generează confuzie, iar elevii sunt puşi în situaţia „să ghicească" răspunsurile. În plus, cuvântul care lipseşte trebuie să fie o noţiune-cheie şi nu orice cuvânt care ar putea fi foarte bine înlocuit cu altul fără a schimba semnificaţia de ansamblu a enunţului. În exemplul lui Cezar Ioan (*Psihologie pentru nota 10*, II, 1998, p. 66) *„Voinţa se defineşte ca....... psihic........ de reglaj superior, realizat prin....... şi constând în........ de mobilizare şi........ a energiei........ în vederea biruirii......... şi atingerii........."* (R: proces, complex, mijloace verbale, acţiuni, concentrare, psihonervoase, scopurilor conştient stabilite), cuvintele care lipsesc nu sunt întotdeauna semnificative, iar prezenţa prea multor spaţii libere face destul de greoaie lectura şi completarea textului;

(d) itemii sunt astfel construiţi încât răspunsul să fie un singur cuvânt sau o frază;

(e) itemii cu răspuns scurt trebuie să aibă un singur răspuns corect.

Itemii cu *răspunsuri scurte sau de completare* au avantajul că permit un control rapid al cunoştinţelor elevului, verificarea elevului din mai multe subiecte, iar aprecierea răspunsurilor are un coeficient mai ridicat de obiectivitate. Dezavantajul ar fi acela că nu favorizează progresul gândirii elevului, răspunsurile solicitate bazându-se în special pe capacitatea de memorare şi pe selectarea rapidă a informaţiilor.

Itemii cu răspunsuri închise se constituie din întrebări cu răspunsuri la alegere. Acest tip de itemi permite o verificare detaliată a cunoştinţelor elevilor şi

urmăreşte îndeosebi realizarea obiectivelor de tip cognitiv. Itemii cu răspunsuri închise cunosc trei variante:

(a) itemi tip *alegere multiplă*;
(b) itemi tip *corect-greşit;*
(c) itemi *pereche.*

Itemii tip *alegere multiplă* oferă subiecţilor mai multe variante de răspuns, dintre care una este corectă. Itemii de acest tip se constituie dintr-o parte principală care prezintă problema şi o listă de 3-4-5 opţiuni de răspuns pentru selecţie. Partea principală (introductivă) poate fi redată sub forma interogativă sau ca un enunţ incomplet. De exemplu:

(1) Care este cea mai slabă adaptare senzorială?
  (a) vizuală;
  (b) auditivă;
  (c) olfactivă;
  (d) gustativă;
  (e) tactilă;

(2) Dacă un stimul slab acţionează mai multă vreme, adaptarea senzorială se realizează în sensul:
  (a) scăderii sensibilităţii analizatorului;
  (b) creşterii sensibilităţii analizatorului;
  (c) menţinerii la acelaşi nivel a sensibilităţii analizatorului;

(3) Cine este autorul piramidei trebuinţelor?
  (a) E.B. Hurlock;
  (b) J.P. Guilford;
  (c) A.H. Maslow;
  (d) G. Allport;

(4) Amnezia înseamnă:
  (a) o memorie bună;
  (b) pierderea memoriei;
  (c) ameliorarea memoriei;
  (d) lipsa capacităţii de a înţelege cuvintele vorbite;

(5) O metodă de stimulare a creativităţii şi de rezolvare de probleme este tehnica *brainstorming*. Aceasta constă în următoarele:

(a) toţi membrii unui grup emit orice idei le trece prin minte, indiferent cât de absurde sunt acestea;

(b) toţi membrii unui grup se gândesc mult timp, în scopul de a găsi soluţii logice la o problemă;

(c) doar liderilor unui grup li se permite să propună soluţii la o problemă;

(d) este utilizat un calculator pentru a găsi variante de soluţii.

Ce putem constata din analiza itemilor tip „alegere multiplă"? În primul rând, constatăm că elaborarea unor itemi de bună calitate este o sarcină dificilă, care cere experienţă, cunoaşterea în detaliu a subiectului şi a greşelilor tipice pe care le fac elevii. În al doilea rând, din cauza nepriceperii de a construi itemi pot să apară o serie de deficienţe care să împiedice atingerea obiectivelor testării (Ausubel; Robinson, 1981, pp. 689-690; Davitz; Ball, 1978, pp. 492-493). Acestea pot fi:

(a) Partea principală a itemului, cea în care se formulează problema, poate include informaţii irelevante şi inutile în legătură cu problema pusă. Această situaţie creează dificultăţi elevilor în a citi şi înţelege sarcina pe care o au de îndeplinit;

(b) Răspunsul corect este identificabil datorită faptului că variantele greşite sunt de-a dreptul neplauzibile. Răspunsurile greşite trebuie, aşadar, să fie, în aparenţă, acceptabile. De exemplu, în următorul test:

Ce fel de ambianţă favorizează memorarea?

(a) indiferentă;

(b) inhibitoare;

(c) stimulatoare;

este evident că răspunsul corect (c) va fi dedus cu uşurinţă de elev, deoarece celelalte două posibilităţi apar ca neverosimile.

(c) În formularea temei există indici (aluzii) care fac posibil un răspuns corect fără cunoaşterea aprofundată a conceptelor implicate. Un exemplu în acest sens este următorul:

Legea care explică faptul că semnificaţia mare a unui stimul face să crească sensibilitatea faţă de ele, să fie mai repede diminuat în raport cu alţi stimuli se numeşte:

(a) legea intensităţii ;
(b) legea contrastului senzorial ;
(c) legea semnificaţiei ;
(d) legea interacţiunii analizatorilor ;
(e) legea adaptării.

Apariţia cuvântului „semnificaţie" în enunţul legii dă elevului un indiciu asupra răspunsului corect, fără ca el să cunoască în realitate informaţiile presupuse de rezolvarea itemului.
În concluzie, datorită faptului că acest tip de itemi sunt dificil de construit şi este necesar un timp îndelungat pentru elaborarea lor, se recomandă ca astfel de teste să fie redactate din timp, iar unii autori (Ausubel şi Robinson) sugerează chiar constituirea unei „bănci" de itemi, un fişier care se îmbogăţeşte treptat şi care va fi folosit de toţi profesorii care predau aceeaşi disciplină.

Itemii corect-greşit sunt întrebuinţaţi destul de des în activitatea didactică pentru că sunt mai uşor de întocmit şi de apreciat. Aceşti itemi se prezintă, de cele mai multe ori, nu ca o singură întrebare cu răspuns la alegere din două răspunsuri diferite, ci ca o fracţionare a acestuia în 3-4 subitemuri. De exemplu :

Memoria este o funcţie psihică ce nu acţionează la întâmplare, ci se conduce după o serie de legi. Marchează enunţurile corecte ale legilor memoriei :

(a) materialele omogene, cu elemente similare se reţin mai uşor decât cele cu un grad mai mare de neomogenitate ;

(b) materialele organizate, structurate logic se reţin mai bine decât cele neorganizate şi nestructurate ;

(c) materialele extinse ca volum presupun un număr mai mare de repetiţii pentru a putea fi memorate decât un material cu volum redus ;

(d) materialele familiare subiectului vor fi reţinute mai greu decât cele nefamiliare sau cu un grad scăzut de familiaritate ;

(e) este mai dificilă reţinerea materialului prezentat simultan decât cea a materialului prezentat serial ;

(f) materialele aflate la începutul şi la sfârşitul unei serii se reţin mai greu decât materialele aflate la mijlocul seriei.

Dezavantajul folosirii acestui tip de itemi ar fi acela că alegerea răspunsului corect ar putea fi rezultatul întâmplării. În plus, acest tip de itemi verifică, în

principal, informaţia dobândită de elev şi mai puţin capacitatea de a elabora un răspuns, de a opera cu informaţia acumulată.

Itemii pereche (itemi de combinare) constau în formularea răspunsului prin realizarea unei combinaţii corecte din elementele date. Exemplu :

(1) Găsiţi, pentru fiecare componentă a personalităţii din coloana întâi, caracterizarea sintetică ce-i corespunde din coloana a doua :

A. Temperament	a) latura instrumental-operaţională ;
B. Aptitudini	b) latura relaţional-valorică ;
C. Caracter	c) latura dinamico-energetică ;

(2) Găsiţi, pentru fiecare calitate a atenţiei din coloana întâi, definiţia care-i corespunde din coloana a doua :

A. Distributivitatea atenţiei se defineşte ca :	a) cantitatea de elemente asupra cărora se poate orienta şi concentra atenţia simultan ; b) persistenţa în timp a posibilităţii de a menţine atenţia asupra unui obiect sau fenomen ;
B. Volumul atenţiei reprezintă :	c) posibilitatea de a desfăşura simultan mai multe activităţi ; d) deplasarea şi reorientarea atenţiei de la un obiect la altul în intervale scurte de timp.

Observăm că, în primul exemplu, fiecare componentă din coloana întâi avea un corespondent în coloana a doua, în timp ce în exemplul al doilea numărul de răspunsuri este mai mare decât numărul calităţilor atenţiei cărora trebuie să li se asocieze definiţia corectă. Acest al doilea exemplu îl pune pe elev într-o dificultate mai mare în alegerea răspunsului corect, pentru că el nu poate proceda pur şi simplu printr-un proces de eliminare a unor definiţii, ci trebuie să analizeze răspunsurile făcând apel şi la celelalte calităţi ale atenţiei care nu sunt menţionate în listă.

Profesorii care formulează astfel de itemi trebuie să aibă grijă ca atât premisele, cât şi răspunsurile să fie omogene în conţinut, adică, în funcţie de ceea ce

solicită problema (problemele) pusă elevului, se va construi lista de răspunsuri (opţiuni). Dacă elevului i se solicită găsirea unei definiţii corecte, atunci lista de răspunsuri va trebui să conţină numai definiţii, dacă i se solicită un nume de persoană, un eveniment etc., atunci lista de opţiuni va conţine numai nume de persoane, respectiv evenimente.

În concluzie, date fiind dificultăţile pe care profesorii le întâmpină în elaborarea testului docimologic, se recomandă pregătirea lui din timp de către echipe de profesori care predau aceeaşi disciplină. De asemenea, trebuie să ţinem seama şi de limitele acestor teste, în special cele referitoare la faptul că ele nu pot măsura capacitatea elevului de a emite în mod spontan idei, de a organiza într-o manieră proprie informaţia şi de a oferi un răspuns argumentat la o problemă pusă, de a aplica informaţiile dobândite.

Cu excepţia itemilor tip redactare, celelalte categorii de itemi se bazează pe *recunoaşterea* informaţiei, care este un mecanism al memoriei mult mai uşor de realizat, deoarece evocarea ideii se produce în prezenţa materialului stimul, în timp ce o reactualizare bazată pe reproducerea materialului de învăţat ar fi mai dificilă.

Profesorul poate utiliza, în funcţie de conţinutul materialului ce urmează a fi verificat dar şi de natura obiectivelor ce trebuie măsurate şi alte instrumente de evaluare. Între acestea un loc important îl ocupă *testele de compoziţie* pe care unii autori le mai numesc şi lucrări de creaţie. Credem însă că mai acoperitor este termenul de test de compoziţie.

Teste de compoziţie sunt considerate toate probele la care elevii sunt solicitaţi să îndeplinească, într-o manieră personală, cerinţele formulate. Testele de compoziţie sunt utilizate atât ca mijloace de exersare în vederea formării unor abilităţi, cât şi ca probe de verificare care testează capacitatea elevului de a-şi organiza ideile, de a construi o argumentaţie, de a folosi informaţia acumulată în tratarea unei teme, de a interpreta, de a realiza un comentariu personal la o problemă pusă, de a se exprima limpede şi convingător.

În categoria testelor de compoziţie putem include : *eseul, referatul, proiectul, disertaţia, compunerea, temele de sinteză, temele de cercetare*. Dacă avem în vedere faptul că multe din obiectivele predării psihologiei vizează formarea competenţelor de operare intra- şi interdisciplinară cu cunoştinţele psihologice, realizarea unor caracterizări de factură psihologică ori interpretarea unor comportamente reale sau fictive, utilizarea testelor de compoziţie ca metodă de evaluare a performanţelor elevilor la această disciplină ni se pare absolut necesară.

Testul-eseu este adesea utilizat în disciplinele filosofice, psihologice, estetice. *Eseul* (*cf. DEX*) este un studiu de proporţii restrânse asupra unor teme filosofice, literare sau ştiinţifice, compus cu mijloace originale, fără pretenţia de a epuiza problema. Jacqueline Russ ne oferă o definiţie a eseului : „lucrare în proză, de

factură liberă, tratând despre un subiect pe care nu-l epuizează [...], alcătuit adesea dintr-o suită de reflecţii sau de meditaţii care se efectuează în jurul unei teme, întregul cunoscând un amestec savant de preparaţie elaborată şi improvizaţie" (Russ, 1999, p. 105).

Obişnuiţi cu prezenţa eseului îndeosebi în domeniile literar şi filosofic, angajarea unei tratări mai puţin riguroase şi metodice a unei teme ştiinţifice poate părea o aventură. Există însă în psihologie suficiente teme care pot fi tratate într-o manieră eseistică, mai liberă şi, în acelaşi timp, mai accesibilă. Avem, în acest sens, exemplul simptomatic al psihologului Vasile Pavelcu, care, chiar în anii formării, „scria în două registre : unul înalt, grav, «obiectiv», altul exprimând plăcerea epicureană a examinării omului concret, viu, vibrând sub presiunea sentimentelor ; unul exprimând înălţimea omului de ştiinţă trăind în sfere pure, altul trădând bucuria aplecării spre oamenii de rând, înregistrându-le inconsistenţele, decristalizarea, derapajele" (Neculau, 1999, p. 8).

De ce nu putem încerca, aşadar, să-i iniţiem şi pe elevi în astfel de compoziţii eseistice în jurul unor teme precum afectivitatea, motivaţia, imaginaţia, temperamentul, caracterul, aptitudinile? Precizăm faptul că elevii trebuie să fie mai întâi familiarizaţi cu cerinţele acestui gen de compoziţie, cu maniera de tratare a subiectului. Numai după aceea vom folosi eseul ca metodă de evaluare. Nu întâmplător, autorii manualului de filosofie (A.P. Iliescu, M. Miroiu, A. Miroiu) oferă elevilor un ghid pentru redactarea unui eseu filosofic.

Ce exigenţe minime ale elaborării unui eseu pentru domeniul psihologiei ar trebui făcute cunoscute elevilor? Fără pretenţia epuizării unor astfel de exigenţe, încercăm să precizăm câteva dintre ele :

(a) eseul este o compoziţie liberă, personală, de proporţii reduse, pe o temă dată ;
(b) eseul psihologic trebuie să îmbine dezvoltarea metodică, riguroasă a ideilor cu reflecţia liberă asupra problemei puse în discuţie ; nu se sacrifică însă ideea în favoarea unei prezentări literare ;
(c) dezvoltarea subiectului se va face după un plan prealabil ;
(d) alegerea ideilor şi argumentelor trebuie făcută strict din perspectiva cerinţei subiectului, astfel riscăm să fie afectată unitatea lucrării ;
(e) orice afirmaţie trebuie să fie argumentată ;
(f) nu cădeţi în capcana „beţiei de cuvinte", brodând la nesfârşit în jurul aceleiaşi idei ;
(g) nu reproduceţi textul din manual, deoarece tratarea subiectului trebuie să evidenţieze, în primul rând, capacitatea de a gândi independent şi de a oferi o dezvoltare personală unei teme date ;

(h) recurgeţi la exemple sau la citate atunci când dezvoltarea subiectului o impune ;
(i) redactaţi eseul într-un stil clar, precis şi concis.

Chiar dacă exersarea, de către elevi, a acestui gen de compoziţie se va face la început cu destulă dificultate, cu multe stângăcii şi cu inerente tendinţe de reproducere a manualului, efectul în planul formării gândirii elevului este unul deosebit şi merită efortul.

Sugerăm câteva teme care ar putea fi propuse elevilor pentru a fi tratate într-un eseu :

(1) Arătaţi care este semnificaţia psihologică a maximei lui Socrate : „Cunoaşte-te pe tine însuţi ! " ;
(2) Realizaţi un eseu plecând de la afirmaţia lui Vasile Pavelcu : „Cheia înţelegerii altora se află în propriile noastre vibraţii afective" ;
(3) Realizaţi un eseu pornind de la afirmaţia lui Th. Ribot : „Emoţia este fermentul fără de care nici o creaţie nu este posibilă" ;
(4) Există oameni lipsiţi de caracter ?
(5) Adolescentul introvertit ;
(6) Arătaţi care este semnificaţia psihologică a afirmaţiei lui Edison : „Geniul este 99% transpiraţie şi 1% inspiraţie".

Se constată că maniera de formulare a subiectului este diferită : sunt subiecte-comentarii (1, 2, 3, 6), subiecte în care interogaţia este explicită (4) sau subiecte în care întrebarea este implicită („Este adolescentul un introvertit ? "). Oricum ar fi formulat subiectul, exigenţele generale anterior formulate rămân valabile.

În legătură cu **temele-eseu** dorim să mai facem o observaţie. Ne-am obişnuit ca atunci când spunem „eseu" să ne ducem cu gândul la o lucrare pretenţioasă care poate fi realizată doar de cei înzestraţi „cu condei", iar introducerea eseului printre probele de evaluare a produs nedumerire şi teamă. Şcoala americană foloseşte de foarte multă vreme testele-eseu, dar în înţeles mult mai puţin pretenţios : „Temele-eseu sunt astfel denumite datorită sarcinii pe care o solicită elevului. El trebuie să producă cu cuvintele sale un răspuns scris care se întinde ca lungime de la o propoziţie sau două la câteva pagini. Lungimea depinde de sarcina stabilită de temă şi de clasa la care se aplică tema. De obicei, răspunsul se caracterizează printr-un anumit grad de corectitudine, el poate fi rareori întru totul corect sau total incorect" (Davitz ; Ball, 1978, p. 486).

În aceste condiţii, am putea subsuma înţelesului termenului *test-eseu* şi acele subiecte prin care cerem elevului să realizeze portrete psihologice (temperamentale, caracteriale), să interpreteze din punct de vedere psihologic o anumită conduită sau un fapt de viaţă. Importantă rămâne, credem noi, cerinţa ca elevul

să se detaşeze de textul manualului şi să elaboreze un răspuns personal, argumentat şi coerent, la o problemă propusă.

Programul de reformă a evaluării rezultatelor şcolare propune introducerea, ca instrument de evaluare, a **portofoliului**. Portofoliul (*cf. DEX*) = mapă, dosar în care se păstrează acte, hârtii de valaoare. Raportat la activitatea educaţională, portofoliul ar trebui să conţină un ansamblu de materiale educaţionale elaborate de elev pentru o anumită disciplină. Ce poate conţine un astfel de portofoliu la disciplina psihologie ? Pe parcursul semestrului, prin rezolvarea sarcinilor didactice, se constituie o multitudine de lucrări care pot lua următoarele concretizări :

(a) fişe cu date biografice şi contribuţii ştiinţifice şi chiar fotografii ale unor psihologi români şi străini care sunt citaţi în conţinutul manualului (exemple : Jean Piaget, Vasile Pavelcu, Paul-Popescu Neveanu, Gordon Allport) ;

(b) imagini care ilustrează aplicaţii ale legilor sensibilităţii sau ale legilor percepţiei ;

(c) fragmente din opere literare care surprind anumite conţinuturi psihologice ;

(d) eseuri pe teme psihologice ;

(e) autoportrete de factură psihologică ;

(f) recenzia unei cărţi de psihologie.

Aceste portofolii se apreciază de către profesor în perioada celor trei săptămâni de evaluare finală, dar, pe parcursul semestrului, elevii vor fi îndrumaţi şi orientaţi de profesor în alcătuirea acestora.

În consecinţă, creşterea eficienţei actului evaluativ se bazează pe folosirea unei game variate de instrumente de evaluare curentă şi periodică care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cuprinse în obiectivele didactice şi având criterii precise de apreciere a performanţelor elevilor. Evaluarea, integrată efectiv în procesele de instruire, trebuie să conducă la perfecţionarea activităţii didactice şi la îmbunătăţirea rezultatelor şcolare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

Allport, G., *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991 ;

Aristotel, *Organon II,* Editura IRI, Bucureşti, 1998 ;

Augustin, *De Magistro*, Editura Humanitas, 1994 ;

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981 ;

Bachelard, G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective,* J. Vrin, Paris, 1972 ;

Bacon, F., *Noul Organon,* Editura Academiei, Bucureşti, 1957 ;

Baddeley, A., *Memoria umană,* Editura Teora, Bucureşti, 1998 ;

Bîrzea, C., *Arta şi ştiinţa educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995 ;

Blaga, L., *Fiinţa istorică,* Editura Dacia, Cluj, 1977 ;

Borel, Marie-Jeanne, Grize, Jean-Blaise, Miéville, Denis, *Essai de logique naturelle*, Peter Lang, Bern, Francfort, New York, 1983 ;

Botezatu, P., *Valoarea deducţiei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1971 ;

Bruner, J.S., *Toward a theory of instruction,* The Belknap Press, Cambridge, Massachusetts, 1966 ;

Cerghit, I., „Mijloace de învăţământ şi strategii didactice", în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie,* Universitatea Bucureşti, 1988 ;

Cerghit, I., *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983 ;

Comănescu, I., *Autoeducaţia – Azi şi Mâine,* Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 1996 ;

Cosmovici, A., „Psihologia simţului comun şi relaţiile interpersonale", în Neculau, A., (coord.), *Psihologie socială,* Editura Polirom, Iaşi, 1996 ;

Cosmovici, A., *Curs de psihologie diferenţială şi psihodiagnostic,* I, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 1974 ;

Cucoş, C., *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1996 ;

D'Hainaut, L. (coord.), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981 ;

Dima, T., *Explicaţie şi înţelegere,* I, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980 ;

Eysenck, H., Eysenck, M., *Descifrarea comportamentului uman,* Editura Teora, Bucureşti ;

Ferréol, G., Flageul, N., *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală,* Editura Polirom, Iaşi, 1998 ;

Floru, R., *Atenția*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976;
Ghiaţă, P., *Demostene sau despre arta elocinţei*, Editura Albatros, Bucureşti, 1970;
Grize, J-B., „Logique naturelle et explication", în *Revue européenne des sciences sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, tome XIX, 1981, No. 56, Editions Droz, Genève, 1981;
Grize, J.-B., „Logique de l'argumentation et discours argumentatif", *Travaux du CdRS*, nr. 7, Université de Neuchâtel, Suisse, 1971;
Hempel, C.G., *Aspects of Scientific Explanation*, Free Press, New York, 1965;
Herseni, T., *Cultura psihologică românească*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980;
Holban, I., *Testele de cunoştinţe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995;
Ionescu, M. (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti, 1998;
Ionescu, M., Radu, I. (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj, 1995;
Jinga, I., Negreţ, I., *Învăţarea eficientă*, Editura Editis, Bucureşti, 1994;
Landsheere, V. de, Landsheere, G. de, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979;
Linderman, R., „Evaluarea în procesul de instruire", în Davitz, J., Ball, S., *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978;
Luduşan, N., Voiculescu, F., *Măsurarea şi analiza statistică în ştiinţele educaţiei*, Editura Imago, Sibiu, 1997;
Maiorescu, T., *Jurnal şi epistolar*, I, Editura Minerva, 1970, Bucureşti;
Marga, A., *Raţionalitate. Comunicare. Argumentare*, Editura Dacia, Cluj, 1991;
Meyer, M., *Questions de rhétorique: langage, raison et séduction*, Le Livre de Poche, Librairie Générale Française, 1993;
Meyerson, E., *De l'explication dans les sciences*, Payot, Paris, 1927;
Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999;
Moise, C., *Concepte didactice fundamentale*, Editura Ankarom, Iaşi, 1996;
Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982;
Năstăşel, E., Ursu, I., *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980;
Neţ, M., *O poetică a atmosferei*, Editura Univers, Bucureşti, 1989;
Neacşu, I., *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990;
Neacşu, I., *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti, 1990;
Neculau, A., „Un «scriitor de psihologie»: Vasile Pavelcu", prefaţă la volumul: Pavelcu, V., *Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viaţa cotidiană*, Editura Polirom, Iaşi, 1999;
Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994;

Oléron, P., *L'argumentation*, PUF, Paris, 1983 ;
Ornea, Z., *Viaţa lui Titu Maiorescu*, I, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1986 ;
Pavelcu, V., *Culmi şi abisuri ale personalităţii,* Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1974 ;
Pavelcu, V., *Din viaţa sentimentelor,* Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969 ;
Pavelcu, V., *Drama psihologiei* , Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972 ;
Pavelcu, V., *Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viaţa cotidiană,* Editura Polirom, Iaşi, 1999 ;
Pelpel, P., „Se former pour enseigner", Dunod, Paris, 1993, în Mérenne--Schoumaker, B., *Didactica geografiei,* Editura All, 1998 ;
Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation,* PUF, Paris, 1958 ;
Piaget, J., *Le langage et la penseé chez l'enfant,* Editions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1923 ;
Piaget, J., *Six études de psychologie,* Genève, Gonthier, 1967 ;
Potolea D., „Scopuri şi obiective ale procesului didactic", în Radu, I.T., *Sinteze pe teme de didactică modernă,* Culegere editată de revista *Tribuna şcolii,* Bucureşti, 1986 ;
Potolea, D., „Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale", în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie,* Universitatea Bucureşti, 1984 ;
Potolea, D., *Analize interacţionale, comportamentul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţiei,* Teză de doctorat, 1983 ;
Radu, I. (coord.), *Psihologie socială,* Editura Exe, Cluj, 1994 ;
Radu, I., „Formarea noţiunilor ; modelul psihologic al unei secvenţe tipice de predare", în Radu,I., (coord.) *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Editura Academiei, Bucureşti, 1983 ;
Radu, I., „Premisele psihologice ale însuşirii cunoştinţelor la unele discipline de învăţământ", în vol. Radu, I. (coord.), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Editura Academiei, Bucureşti, 1983 ;
Radu, I., *Introducere în psihologia contemporană,* Editura Sincron, Cluj, 1991 ;
Radu, I., *Psihologie şcolară,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974 ;
Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981 ;
Reboul, O., *Le langage de l'éducation,* PUF, Paris, 1984 ;
Rudică, T., *Maturizarea personalităţii,* Editura Junimea, Iaşi, 1990 ;
Russ, J., *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999 ;
Sălăvăstru, C., *Logică şi limbaj educaţional,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995 ;
Sillamy, N., *Dicţionar de psihologie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996 ;
Vlăsceanu, L., „Proiectarea pedagogică", în Cerghit, I., Vlăsceanu,L. (coord.), *Curs de pedagogie,* Universitatea Bucureşti, 1988 ;

Voiculescu, F., *Elaborarea obiectivelor educaționale,* Universitatea Alba-Iulia, 1995 ;

Vrabie, D., „Aspecte psihologice ale evaluării școlare", în Radu, I. (coord.), *Psihologia educației și dezvoltării,* Editura Academiei, 1983 ;

Wittgenstein, L., *Tractatus logico-philosophicus,* Editura Humanitas, București, 1991 ;

Y Gasset, J. O., *Meditații despre Don Quijote,* Editura Univers, 1973 ;

Zlate, M., *Empiric și științific în învățare,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973 ;

Zlate, M., *Introducere în psihologie,* Editura Șansa SRL, București, 1994 ;

Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive,* Editura Polirom, Iași, 1999.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut:

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*

Emil Păun – *Şcoala. Abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*

Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*

Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*

Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie : interculturalitatea*

Constantin Cucoş – *Timp şi temporalitate în educaţie*

Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*

Cristina Neamţu – *Devianţa şcolară*

Alois Gherguţ – *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice*

Liviu Antonesei – *Polis şi Paideia. Şapte studii despre educaţie, cultură şi politici educative*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice (ediţia a II-a)*

în pregătire:

Emil Păun, Dan Potolea (coord.) – *Reforma şcolii şi profesionalizarea cadrelor didactice*

www.polirom.ro

Bun de tipar: septembrie 2006. Apărut: 2006
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 211.32.60, 212.29.27, E-mail: office@luminatipo.com



Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

Dorina Sălăvăstru

DIDACTICA PSIHOLOGIEI

Perspective teoretice şi metodice

Deosebit de utilă profesorilor de psihologie, cartea oferă cadrul teoretic şi metodic în care poate funcţiona eficient procesul educaţional. Cei doi actori ai acestuia, profesorul şi elevul, sunt astfel în măsură să-şi finalizeze demersul educativ prin intermediul unor scopuri şi obiective comune. Autoarea îi defineşte în termenii psihologiei moderne, disciplină care suscită un interes din ce în ce mai mare în rândul tinerilor şi al publicului larg.

- Limbajul psihologic şi dificultăţile receptării lui
- Strategii discursive utilizate în predarea psihologiei
- Problematica obiectivelor educaţionale
- Proiectarea activităţii didactice
- Evaluarea performanţelor şcolare

ISBN 973-46-0496-1
978-973-46-0496-8



EDITURA POLIROM
www.polirom.ro